

**UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE**

Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

**Příprava předškolního dítěte  
na vstup do základní školy**

**The preparation of a preschool child for the entrance  
to elementary school**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:  
PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Vypracovala:  
Petra Svobodová

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Univerzitě Karlově v Praze v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

.....

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost, podnětné návrhy a připomínky, které mi při zpracování práce poskytovala.

## **Anotace:**

Diplomová práce je věnována sledování některých znaků školní zralosti, připravenosti. Cílem práce je sledovat vývojový posun předškolního dítěte (v oblasti zrakového vnímání, sluchového vnímání, paměti, jemné motoriky a rozvoje řeči), za pomoci individuálního stimulačního programu, který je zaměřen na rozvoj oslabené oblasti u jednotlivého dítěte.

Teoretická část je vytvořena na základě analýzy odborné literatury zabývající se vývojovou psychologií předškolního dítěte, problematikou vstupu dítěte do základní školy, definicemi základních pojmů jako jsou školní zralost, školní připravenost, školní úspěšnost, diagnostikou dítěte předškolního věku z pozice předškolního vzdělávání.

Praktická část sleduje vývoj dítěte v oblasti sluchové a zrakové percepce, paměti a úrovně grafomotoriky. Je zaměřena na děti, které vykazují problémy v těchto oblastech.

## **Annotation:**

The dissertation is dedicated to observing some of the signs of school maturity. The objective of this work is to observe developmental advancement of a preschool child (in the scope of visual and acoustic perception, memory, fine motor skills, and speech development), through an individual stimulatory program that is aimed at the development in a weak area of an individual child.

The theoretical part is based on the analysis of scholastic literature dealing with developmental psychology of a preschool child, the problematics of entrance to elementary school, and the definitions of rudimentary concepts such as school maturity, school readiness, school Access, and the diagnosis of a preschool child from a position of preschool education.

The practical part follows the development of a child in the scope of acoustic and visual perception, memory, and the level of gonyocampsia. It is focused on children who show problems in these areas.

**Klíčová slova:**

Školní zralost, školní připravenost, hrubá a jemná motorika, řeč, sluchové a zrakové vnímání, paměť, diagnostika, rizikové dítě, stimulační program

**Key Words:**

School maturity, school readiness, fine motor and gross motor skills, speech, visual and acoustic perception, memory, diagnostics, child at risk, stimulation program

## Obsah:

Úvod.....	8
<b>1. Definice základních pojmů.....</b>	<b>9</b>
1.1 Školní zralost.....	9
1.1.1 Znaký školní zralosti.....	9
1.2 Školní připravenost.....	11
1.3 Školní úspěšnost.....	12
1.4 Příčiny školní nezralosti.....	13
<b>2. Vývojová psychologie dítěte předškolního věku.....</b>	<b>15</b>
2.1 Předškolní období.....	16
2.1.1 Vývoj motorických schopností.....	16
2.1.2 Vývoj kognitivních schopností.....	21
2.1.3 Vývoj verbálních schopností.....	24
2.1.4 Socializace dítěte předškolního věku.....	26
2.1.5 Hra v životě dítěte.....	26
<b>3. Diagnostika dítěte předškolního věku – školní připravenosti z pozice předškolního vzdělávání (mateřské školy).....</b>	<b>29</b>
3.1 Typy pedagogické diagnostiky.....	30
3.2 Metody pedagogické diagnostiky.....	30
<b>4. Rizikové dítě v základní škole.....</b>	<b>33</b>
4.1 Osobnost předškoláka.....	35
4.2 Práce s dětmi s vývojovými obtížemi.....	38
<b>5. Pedagogická diagnostika a rozvoj oslabených oblastí.....</b>	<b>42</b>
5.1 Cíl, hypotézy, metody a techniky výzkumné činnosti.....	42
5.2 Charakteristika zařízení a popis zkoumané skupiny.....	43
5.3 Vlastní výzkumná činnost.....	44
5.4 Stimulační programy.....	46
5.4.1 Stimulační program na rozvoj sluchové percepce.....	46
5.4.2 Náměty dalších her pro rozvoj sluchového vnímání .....	50
5.4.3 Stimulační program na rozvoj zrakové percepce a grafomotoriky.....	51

5.4.4	Zobrazení výsledků jednotlivých pracovních listů.....	55
5.5	Analýza výsledků testu rizika poruch čtení a psaní, kazuistiky.....	59
5.5.1	Kazuistiky dětí z běžné třídy.....	59
5.5.2	Zhodnocení výsledků test–retest (po realizované intervenci) v běžné třídě.....	66
5.5.3	Výsledky hodnocení testu u dětí z běžné třídy.....	68
5.5.4	Kazuistiky dětí ze speciální třídy.....	70
5.5.5	Zhodnocení výsledků test–retest (po realizované intervenci) ve spec. třídě.....	76
5.5.6	Výsledky hodnocení testu u dětí s vývojovými obtížemi (ze speciální třídy).....	78
5.6	Závěry šetření.....	80
	<b>Závěr.....</b>	<b>83</b>
	<b>Seznam použité literatury.....</b>	<b>86</b>
	<b>Seznam příloh, tabulek a grafů.....</b>	<b>89</b>

## Úvod

Vstup do základní školy je důležitým sociálním mezníkem v životě dítěte, ale především celé rodiny. Nastává okamžik, který mnohým rodičům dělá vrásky na čele již dlouhou dobu předem.

Jak se právě to moje dítě s touto změnou vyrovná? Bude rádo chodit do školy a plnit své školní povinnosti? Bude mít ve škole úspěch? Najde si ve škole nové kamarády? Pokud je dítě zdravé po stránce tělesné i duševní a mělo možnost se stýkat s vrstevníky, pak se není čeho obávat a dítě se v nové životní roli dobře osvědčí. Zároveň je takové uvažování přirozené. Vždyť právě škola zaujímá velkou část života a ovlivňuje naši budoucnost, proto je nástup do ní námětem k diskusi mnoha odborníků a široké veřejnosti.

Předškolní věk je doba, kdy se dítě systematicky připravuje na nástup povinné školní docházky a nejedná se o jakýsi předstupeň k něčemu významnějšímu. Vždyť právě tato doba je dobou dynamického rozvoje po všech stránkách osobnosti, kdy se dítě osamostatňuje, stává se členem nové sociální skupiny, osvojuje si potřebné kompetence, vědomosti, schopnosti a dovednosti potřebné pro jeho další rozvoj. Základy úspěchu ve škole jsou tedy položeny již v předškolním věku – v rodině a mateřské škole.

Toto téma jsem si vybrala proto, že v posledních letech dochází k vysokému nárůstu počtu rodičů, kteří žádají pro své dítě odklad školní docházky. Zatímco ještě před třiceti lety nastupovalo o rok později do školy každé páté dítě, v roce 2001 to bylo již 26%. I já mám podobnou zkušenost. V letošním školním roce jsou ve třídě, kam dochází 25 předškoláků, čtyři děti s odkladem školní docházky.

Mateřská škola by neměla suplovat rodinnou výchovu, ale měla by být rodičům při výchově a vzdělávání nápomocna. Děti by měly být v tomto institucionálním zařízení každodenně rozvíjeny pod dohledem učitelek, neboť příprava dítěte do základní školy je v dnešní době nutností. V současné době mají učitelky k dispozici řadu preventivních stimulačních programů, které jsou zaměřeny na rozvíjení grafomotoriky, předmatematických představ, zrakového i sluchového vnímání, paměti a rozvoje řeči (viz příloha 1). Tyto programy mají však různorodou kvalitu, a učitel by měl být schopen se v nich umět zorientovat, aby mu tak byly přínosem při jeho práci.



# **1. Definice základních pojmů**

## **1.1 Školní zralost**

Co si vlastně představit pod pojmem školní zralost?

Jedná se o soubor příznaků, který zahrnuje zdravotní, psychickou i sociální způsobilost dítěte tak, aby dokázalo zvládnout požadavky školní výuky. Jedná se o výsledek biologického zrání.

V pedagogickém slovníku je školní zralost definována takto:

*„V pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech...“*

*„V oblasti školské legislativy je školní zralost chápána jako podmínka pro zahájení školní docházky po dovršení šestého roku věku, kdy má být dítě tělesně i duševně vyspělé.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 243)

### **1.1.1 Znaky školní zralosti**

Předpokladem dobrého zahájení školní docházky jsou některé znaky, na které je třeba při posuzování dítěte brát zřetel:

#### **❖ Věk dítěte**

V České republice nastupují do školy všechny děti, které k 31. srpnu dovrší šest let věku. Děti, které dosáhnou šesti let do konce kalendářního roku, přicházejí k zápisu podmíněně.

*„Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku 6-7 let dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním a učením. Většina z nich je pro úspěšné zvládnutí role školáka důležitá, i když jejich význam může být různý.“*

(Vágnerová, 2005a, s. 237)

### ❖ Fyzická zralost

Hledisko biologické většinou posuzuje pediatr při lékařské prohlídce. Tělesný vývoj nemusí být vždy v souladu s psychickou a sociální úrovní dítěte. Děvčata by měla v tomto věku dosahovat průměrné výšky 105 až 115 cm, chlapci 110 až 118 cm. U děvčat se váha pohybuje mezi 19 a 23 kg u chlapců pak mezi 17 a 22 kg.

Ke konci předškolního období dochází ke změně v tělesných proporcích, kdy se tělo protahuje, ruce a nohy se prodlužují. Hlava se v poměru k tělu zmenšuje. Ověření, zda dítě dospělo do fáze, kdy je růstově způsobilé pro školu, nabízí takzvaná „filipínská míra“, tedy zda si dítě sáhne pravou rukou přes temeno hlavy na levé ucho. Je však důležité nezapomínat na individuální odchylky způsobené geneticky, např. kdy rodiče jsou nadprůměrně vysocí, štíhlí, či naopak menšího vzrůstu.

Dalším ukazatelem na fyzickou zralost je počátek výměny chrupu (dentice), která začíná u horních předních zubů.

### ❖ Psychická zralost

Tímto pojmem lze označit celou řadu aspektů. V první řadě jde o dosažení úrovně v oblasti rozumové, resp. v oblasti poznávacích procesů, kdy dochází od globálního k diferencovanému vnímání (percepční zralost) v oblasti sluchové a zrakové, k rozvoji analyticko-syntetické činnosti (schopnost postihu podstatných vztahů mezi jevy). Nutná je určitá kapacita paměti, zejména schopnost záměrného zapamatování, koncentrace pozornosti.

V myšlení by se mělo dítě odpoutávat od egocentrismu a prezentismu. Chápání světa by mělo být již více realistické, fantazijní pohled by měl být postupně snižován. Dochází k přechodu od názorného myšlení k myšlení logickému. V oblasti řeči by dítě mělo mluvit gramaticky správně, v rozvinutých větách, souvětích bez vážnějších poruch výslovnosti.

Podkladem pro rozvoj dovednosti psaní je vyspělá grafomotorika. Nezbytný je správný a fixovaný úchop tužky, vyhraněná lateralita, kresba by měla být bohatá na detaily, propracovaná, vyspělá. Dítě by mělo být schopno napodobit geometrické tvary, správně zobrazovat figurální kresbu. Velmi důležitou otázkou je úroveň pracovní zralosti. Zájem o hru sice ještě přetrvává, ale současně by se mělo dítě zabývat o činnosti podobající se školním úkolům (např. úkoly v dětských časopisech, pracovní listy).

Mělo by se umět záměrně soustředit po určitou dobu, pracovat v řízené činnosti, mělo by být samostatné a aktivní, stačit v pracovním tempu ostatním dětem.

#### ❖ Sociální a emocionální zralost

Dítě po sociální stránce má být schopno trávit velkou část dne ve skupině vrstevníků mimo domov, přijmout autoritu učitele, odložit splnění svého přání, regulovat svá přání, potřeby i chování. Má mít zvládnuty základní hygienické návyky.

Emocionální zralost se chápe jako věku přiměřená kontrola citů, je spojována s emoční stabilitou, dítě by se nemělo chovat impulzivně a pokud se mu něco nedaří, nemělo by reagovat pláčem.

Škola by měla být místem, kam se bude těšit a kde se mu nebude stýskat.

Při završení předškolního období by školsky „zralé“ dítě mělo být připraveno vzít na sebe roli školáka a vstoupit do světa povinností.

### 1.2 Školní připravenost

Školní zralost lze chápat jako komplexní jev, který zdůrazňuje biologické zrání organismu (koncentrace pozornosti, emoční stabilita, laterálnost).

V případě školní připravenosti hovoříme nejen o biologickém zrání, ale bereme v úvahu i vlivy vnějšího prostředí, zvláště výchovy (rozvoj slovní zásoby, motivace dítěte). Vývoj však probíhá ve vzájemné interakci obou faktorů.

Jedná se spíše o termín pedagogický, který bez školní zralosti nemůže existovat. Je to způsobilost v obecných vědomostech, dovednostech a návycích, které dítěti umožňuje pokračovat ve svém vývoji, a to prostřednictvím záměrného vzdělávání. Školní připravenost je tedy možné ovlivnit učením.

Pedagogický slovník definuje školní připravenost jako:

*„Souhrn předpokladů dítěte pro úspěšné zvládnutí školního života a nároků vyučování. Školní připravenost je komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte, tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí. Pro úspěšné zvládnutí role žáka musí dítě dosáhnout určité sociální úroveň, tj. umět se vhodně chovat ve vztahu k učiteli a ke spolužákům,*

*být schopno s nimi komunikovat, znát a přijímat určité morální hodnoty a normy, a také být pozitivně motivováno k učení a školnímu vzdělávání. “*

(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 24)

### **1.3 Sociální úspěšnost**

Učíme se vlastně celý život, každou minutu, každý den, od narození až do konce našeho života. Jedná se o učení přirozené, vědomé i nevědomé. Škola je místem, kde se učíme většinu poznatků, které by měl každý člověk znát, umět. Učení nás může bavit, ale zároveň jsou věci, které nám příliš nejdou, nebaví nás, a proto musíme hledat způsoby, jak si práci co nejvíce zpříjemnit, usnadnit. To, zda dítě bude ve škole dosahovat dobrých výsledků (bude úspěšné) nezávisí pouze na samotném dítěti, na jeho snaze, schopnostech či dovednostech, ale je dílem všech zúčastněných.

Školní úspěšnost má jak stranu **subjektivní**, kde záleží na tom, aby se dítě cítilo dobře, cítilo úspěšnost, podporu ve své činnosti, tak stranu **objektivní**, kde jsou předem stanovená kritéria, kterých je potřeba dosáhnout (úspěšnost před učitelem, rodiči..).

Dítě má potřebu, aby rodina měla zájem o jeho školní práci – sdílela jeho úspěchy, ale i neúspěchy, radosti i starosti. Proto chceme-li mít úspěšné dítě, nesmíme podceňovat práci s ním. Pracovat v klidu a pohodě, vyloučit rušivé podněty, střídat jednotlivé činnosti, dokázat ho povzbudit, pochválit, poradit mu. Důležité je také zajímat se i o ostatní činnosti dítěte, které nesouvisí se školní výukou (zájmové kroužky, sport).

Školní úspěšnost patří mezi zlomové socializační události dětství, kde se aktivizují vlastnosti osobnosti, jako jsou píle, zdravá ctižádost, soustředěnost a zodpovědnost. Školní úspěch = dobré známky, které se stávají ukazatelem školní úspěšnosti. Avšak je nutné si uvědomit, že ve škole se často známkují momentální vědomosti, které nemusí mít trvalý charakter a tudíž průměrný žák (dvojkař) se v reálném životě může uplatnit více než premiant (jedničkář). Školní úspěšnost ovlivňuje výběr budoucí profese, ale na druhou stranu souvisí s životní úspěšností mnohem méně, než se všeobecně soudí.

## **1.4 Příčiny školní nezralosti**

Zvládnutí vstupu do základní školy a to, jak dítě obstojí v roli školáka, je závislé na mnoha aspektech.

Již před nástupem dítěte do školy se mohou objevit první varovné signály, které vypovídají o nezralosti a nepřipravenosti dítěte zahájit školní docházku. Do školy se netěší, debatu na toto téma odmítá. Dá se tedy předpokládat, že dítě, které nezvládlo požadavky školní docházky, bude ve škole vystaveno velké zátěži a nevyhne se dlouhodobé stresové situaci.

Nezralé dítě, které dosud preferuje hru a školu navštěvuje jen z donucení, nedokáže využít svou intelektovou kapacitu. Malá schopnost koncentrace a následné nezvládnání nároků při výuce vede k přetěžování a způsobuje ztrátu sebedůvěry, školní fobii, nespokojenost, neurotizaci (porucha příjmu potravy, pomočování, poruchy řeči). Nežádka se u takového dítěte mohou vyskytnout výchovné problémy (negativismus, agresivita). Hrozí, že se může rozvinout tzv. syndrom neúspěšného dítěte.

Není-li s dítětem něco v pořádku, měla by to být právě učitelka mateřské školy, která dítě dlouhodobě zná, kdo osloví rodiče, s kterými se pak po vzájemné domluvě mohou obrátit na odborné pracoviště se žádostí o posouzení školní zralosti. Do většiny mateřských škol přichází zpravidla před zápisem do základní školy (začátek ledna) odborník z pedagogicko-psychologické poradny, který s dětmi provede Jiráskův test školní zralosti. Po jeho vyhodnocení a sdělení výsledku rodičům, jim doporučí, v čem dítě mohou rozvíjet, aby se tak minimalizoval případný neúspěch po nástupu do školy.

Dnes se názor rodičovské veřejnosti na odklad školní docházky diametrálně změnil. Zatímco dříve se rodina bránila odkladu z důvodu, že selhalo jejich výchovné působení a často se obávali posměchu okolí, v současnosti přicházejí s tímto návrhem sami, v mnoha případech i u dětí, které jsou pro nástup do školy způsobilé. Jejich argumentace, ať si dítě „prodlouží dětství“ vychází také někdy z pohodlnosti, že jim samým v brzké době přibudou starosti.

Na druhou stranu se však najdou – sice zcela mizivě – rodiče, kteří mají zájem zapsat do školy dítě, které dosáhne věku šesti let až na podzim po nástupu do školy.

K eventuálním problémům s učením může ještě negativně přispět problém se socializací. Dítě, které je v některých případech mladší i o dva roky než jeho spolužák s od-

kladem, se jen těžko začleňuje mezi své vrstevníky, ocitá se často na okraji kolektivu. Pokud se dostaví neúspěch, vyvolává to u dítěte pocity méněcennosti a vyřazenosti. Je pak smutné zjištění v pedagogicko-psychologické poradně, že příčinou bylo neuvážené rozhodnutí rodičů uspišit nástup do 1. třídy. Návrat do mateřské školy, který „absolvuje“ asi 1,5% dětí jistě není ten správný start do školního života.

O odkladu školní docházky na 1 rok rozhoduje po podání písemné žádosti zákonných zástupců dítěte ředitel základní školy. Jedinými důvody OŠD je podle legislativy nedostatečná tělesná a duševní vyspělost, přičemž od 1. ledna 2012, nabyla účinnosti novela školského zákona pod číslem 472/2011 Sb., kde podle § 37 povolí ředitel OŠD jen v tom případě, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Tento paragraf vrací dřívější ustanovení zákona a rodiče opět musí předkládat spolu se žádostí 2 doporučení.

Dítě může nastoupit do školy nejpozději v září toho roku, v němž dovrší osmý rok věku. Rodičům dítěte s OŠD je doporučeno vzdělávání dítěte v přípravné třídě ZŠ nebo docházení do posledního ročníku MŠ. Konečné rozhodnutí o nástupu do základní školy je zcela v kompetenci rodičů.

Nastoupit do školy může tedy jen dítě, které splňuje všechny dané požadavky školního systému. Pokud tomu tak není a je doporučen odklad, usuzujeme, že během roku dítě dozraje a v dalším školním roce bude schopno absolvovat 1. třídu s lepšími výsledky.

V posledních 20 – 25 letech dochází „k významné změně pohledu na vstup dítěte do základní školy, a tedy i na pojetí školní zralosti. Změna pojetí školní zralosti souvisí s odklonem od medicínského přístupu v pedagogice a psychologii.“

(Mertin, Gillernová, 2010, s. 238)

Toto pojetí vychází z faktu, že každé šestileté dítě je vzdělavatelné, pokud je náročnost výuky přizpůsobena jeho podmínkám. Dochází tak k zásadní změně, při níž se nemusí dítě přizpůsobovat podmínkám základní školy, ale je tomu právě naopak.

## **2. Vývojová psychologie dítěte předškolního věku**

*„Z hlediska vývojové psychologie je mezi batoletem a dítětem předškolního věku rozdíl epochy. Jesle jsou „zařízení pro dospělé“ a „děti samy by si je nevymyslely“- kdežto mateřská škola je „zařízení pro děti“ a „děti by si ji vymyslely, i kdyby v dnešní podobě nebyla. Prostě ji potřebují!“ (Matějček, 1996, s. 47)*

Vývoj každého dítěte je ovlivněn biologicky i sociálně.

**K biologickým determinantám patří:**

- ❖ zdravotní stav
- ❖ celkový fyzický a fyziologický stav
- ❖ dědičnost (genetická výbava – geny), vrozené vlohy (genetický základ jedince)

S tím úzce souvisí uspokojování potřeb

- spánek, teplo, dýchání, strava (biologické potřeby)
- pocit bezpečí, lásky, jistoty (psychické potřeby)

**K sociálním determinantám patří:**

- ❖ prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a formuje se
- ❖ vzory chování i mluvní vzory těch, kteří ho vychovávají
- ❖ kultura a zvyky dané společnosti

První sociální projev můžeme u dítěte pozorovat již kolem šesti týdnů dítěte – první úsměv. Teprve později nastupuje uspokojování potřeb sociálních – sebeprosazení, orientace v prostředí.

Determinanty biologické (vnitřní) a sociální (vnější) nelze oddělit, vzájemně se v průběhu vývoje ovlivňují a prolínají.

Ve výchově a vzdělání je nutné, aby na dítě byly kladeny reálné cíle, které je schopné splnit.

Člověk se v průběhu svého vývoje proměňuje na základě vnějších vlivů. Předškolní dítě je dnes lépe fyzicky vyvinuto, v psychickém vývoji zaznamenává mentální akce-

raci (určité psychické činnosti probíhají rychleji, než tomu bylo dříve) a dítě dříve vstupuje do složitých sociálních vztahů.

*„ V předškolním období jsou „okna poznávání a rozvíjení“ otevřena dokořán, je to mimořádně příznivé období pro rozvíjení různých stránek osobnosti dítěte. Probíhají zde intenzivně procesy zrání a učení a nikdy potom už se jedinec nebude vyvíjet tak bouřlivě... “ (Mertin, Gillernová, 2010, s. 9)*

## **2.1 Předškolní období**

Předškolním věk trvá od tří do přibližně šesti let věku dítěte. Toto období je jedním z nejdůležitějších vývojových období, ve kterém se dítě rozvíjí po stránce tělesné i duševní, kdy se zájmem sleduje dění kolem sebe. Je charakteristické pozvolným uvolňováním se vázanosti na rodinu, kdy se dítě poprvé dostává z okruhu svých nejbližších (rodiče, prarodiče, sourozenci) a vstupuje do světa cizích dospělých a vrstevníků, kteří ho budou provázet celým jeho budoucím životem. Je to doba první sociální zkušenosti, kterou dítě nabývá v mateřské škole. Učí se zde podřizovat autoritě, pravidlům, adaptuje se na nové prostředí a režim dne.

Tato doba, která se nazývá obdobím hry, je ukončena přibližně v šesti letech vstupem do základní školy.

*„Předškolní věk je obdobím nejintenzivnějšího růstu a vývoje. Je spojováno zejména s dobou, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu či dobou těsně před vstupem do školy. Předškolní období dostává své hranice stanovením věku dítěte, závazného pro vstup do školy, který se pohybuje mezi 5. až 7. rokem, a závisí na kulturní tradici jednotlivých zemí. U nás je tato hranice v souladu s poznatky vývojové psychologie stanovena dosažením šestého roku života.“ (Oprávilová, 2002, s. 13)*

### **2.1.1 Vývoj motorických schopností**

#### **Tělesný vývoj**

Po somatické stránce má dítě ještě ve třech letech batolecí proporcionalitu (krátké končetiny, kulovitý trup s vystouplým břichem, hlava je v poměru k tělu velká). Mezi čtvrtým a šestým rokem dochází ke zvýšenému růstu, jenž ovlivňuje funkci pohybového



ústroj (končetiny se protahují, hlava je již v poměru k tělu menší). Tříleté dítě váží průměrně 15 kg a měří 100cm. V předškolním věku za rok dítě vyrůstá o 5 -7 cm, na váze přibývá asi 2-3 kg. Na formování typu, tj. celkového tělesného utváření člověka se významnou měrou podílejí jak dědičné vlivy, tak i výživa a tělesná aktivita. Výška těla a jeho hmotnost, ale také mohutnost kostry a svalové a tukové tkáně je kritériem pro určování typu postavy – somatotypu. V typologii jsou 3 typy postavy – astenický, atletický, pyknický.

Předškolní dítě by mělo mít zvládnutou sebeobsluhu, pomáhat doma při jednoduchých pracích.,*Vyžadujeme to od něj ani ne tak proto, aby skutečně pomohl, ale abychom v něm pěstovali smysl pro povinnost a abychom podporovali jeho sebevědomí.*“ (Říčan, 2004, s. 121)

### **Hrubá motorika**

Díky intenzivnímu vývoji větších svalových skupin se může dobře rozvíjet hrubá motorika.

Motorika je podle pedagogického slovníku definována jako „*celková pohybová schopnost organismu. Zahrnuje činnosti označované jako grafomotorika a psychomotorika.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 128), přičemž o psychomotorice autor uvádí „*Termín vyjadřující úzkou souvislost a vzájemnou podmíněnost psychické a tělesné (svalové aj.) složky činnosti a prožívání u řady typů úkolů v praxi i při školním učení.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 193)

Zdravému dítěti působí pohyb radost, protože uspokojuje jeho touhu po spontánní činnosti, a proto je potřeba různé pohybové aktivity dítěti zajistit v plné míře. V oblasti hrubé motoriky u dítěte sledujeme rozvoj motoriky pohybových dovedností - koordinaci pohybů, celkovou pohyblivost dítěte, rychlost, odvahu, rovnováhu a rytmičnost.

**U tříletého dítěte** dochází k lepší koordinaci pohybů, dokáže jít rovně, běžet bez častých pádů, lézt, skákat s odrazem, házet míčem, krátkodobě zvládne výdrž na jedné noze, umí měnit polohy těla. Pokouší se i o chůzi po špičkách a po patách. Předvedený pohyb dokáže napodobit, ale zatím jen nepřesně.

**Čtyřleté dítě** skáče po jedné noze, přeskakuje nízké překážky, jezdí na tříkolce, nápodoba pohybu je již relativně přesná.

**V předškolním období** se dítě pohybuje v průměru 5- 6 hodin denně, jsou zde však individuální rozdíly. Zvládá již zvedání drobných předmětů prsty nohou, uchopení míče a zvednutí oběma chodidly v sedu, odrážení míče od země a chytání, předklony vpřed, záklony, kývání se do stran, chůzi po zvýšené ploše. Je schopno správně skákat „panáka“. Má zvládnutou chůzi po schodech. Sem spadají také činnosti spojené s pobytem venku - pohyb na průlezkách, lezení po horolezecké stěně, opičí dráhy. Koncem předškolního období může dítě zvládnout základy některých sportů – začíná jezdit na kole, plavat, lyžovat a bruslit.

Růst v tomto období však probíhá již pomalejším tempem. Motorika dítěte se stále zdokonaluje, zlepšuje se pohybová koordinace a obratnost. Pohyby se stávají plynulejšími, přesnějšími a účelnějšími. Můžeme hovořit o období výrazných kvalitativních změn (hbitost, elegance).

V předškolním věku je zapojení dítěte do kolektivu ovlivněno jeho obratností a tělesnou aktivitou. Jestliže má dítě strach a obavu z některých pohybových činností, dá se předpokládat, že ani nebude mít zájem se do nich zapojovat. Na vývoji hrubé motoriky je závislý rozvoj jemné motoriky a grafomotoriky. Zároveň, nemá-li mít dítě problémy s kreslením a později i psaním, je důležitá vizuomotorická koordinace (schopnost koordinace mezi okem a rukou).

### **Jemná motorika**

Po zdokonalení v rozvoji hrubé motoriky je možno přistoupit k činnostem na rozvoj jemné motoriky, při kterých dítě procvičuje jemné klouby a svaly, především souhrn drobného svalstva prstů. Zařazujeme činnosti zaměřené na hmatové vnímání, které je pro děti již od raného věku nepostradatelné při poznávání okolního světa. Předškolní dítě si rádo hraje a zapojuje se i do činností, které vyžadují pečlivost a trpělivost.

*„V oblasti jemné motoriky většina předškolních dětí ráda pracuje se stavebnicemi, mozaikami, zapojuje se do rukodělných činností vyžadujících určitou dávku přesnosti a obratnosti.“* (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 6)

Proto mu nabídneme hry jako navlékání korálků, vhazování kuliček do úzkých otvorů, šroubování matic. Dále je možno využít některých sebeobslužných činností v průběhu dne (oblékání, zapínání knoflíků, druků, zipů, zavazování tkaniček). Děti by měly být zapojovány do pomoci při některých domácích pracích (zalití květin, utírání prachu,

prostírání stolu). Učí se používat některé nástroje (nůžky, příbor, kartáček na zuby). Účastní se také s oblibou prací při pečení, a proto je přivzeme i ke hnětení těsta, vykra-  
jování tvarů, plnění do formiček. Tato práce však vyžaduje od dospělého jistou dávku  
pochopení a trpělivosti.

K zájmovým činnostem patří stříhání, vystřihování podle předkreslené linie, lepení,  
skládání papíru, obtiskování (přírodnin, razítek, korkových zátek). Jemná motorika se  
také rozvíjí při modelování z nejrůznějších materiálů (keramická hlína, plastelína, kera-  
plast, vizovické těsto), při kreslení (tužky, pastelky, tuš) a malování (prstové barvy,  
temperové a vodové barvy, křídly, uhly). Aby však tyto činnosti byly pro děti zajímavé,  
je třeba obměňovat techniky a výtvarné materiály. Všechny tyto činnosti nerozvíjejí jen  
jemnou motoriku, ale také koncentraci pozornosti, souhru mezi okem a rukou, prostoro-  
vou orientaci.

### **Kresba a grafomotorika**

*„Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my mluvíme.“ (Říčan, 2004, s. 129)*

Kresba nám napoví co se děje v dětském nitru mnohem lépe, než kdyby se nám to  
snažilo vyjádřit slovy, a proto má např. v psychologické diagnostice svoje nezastupitel-  
né místo. Probíhá-li vývoj dítěte v pořádku, začne se již v prvním roce života zajímat  
o práci s tužkou. Pro své výtvary využívá jakoukoliv plochu. Při počátečním uchopová-  
ní pastelky experimentuje, drží ji v dlani a pohybuje celou rukou. Nejprve má radost  
z toho, že tužka zanechává za sebou stopu. Jeho první výtvary jsou „bezobsažné“ čmá-  
ranice, kdy čára nebo kolečko mají mnohoznačný význam a dítě ho donekonečna opa-  
kuje, záleží na jeho momentální náladě.

Stoupající úroveň kresebného projevu závisí na rozvoji koordinace jemného svalstva  
ruky, zvláště pak na ovládnutí zápěstí.

**Tříleté dítě** obrázek nakreslí a teprve po ukončení svého výtvaru sdělí jeho obsah,  
který se ne vždy shoduje s původním záměrem, se kterým k práci přistupovalo. V tomto  
období se dítě pokouší o první zachycení postavy, zprvu maluje člověka formou tzv.  
hlavonožce (cefaloid). Dítě kreslí obličej, k němu přidává dlouhé nohy, eventuálně  
i ruce. Objevují se názory, že je to tak proto, poněvadž malé dítě vnímá z dospělého  
člověka jen jeho nohy, které má v úrovni svých očí a hlavu, která se k němu sklání.  
Později přikresluje detaily v obličejí - oči, vlasy, ústa a nos. Dítě velice pozitivně

v tomto věku reaguje na hru s prstovými barvami (otisky prstů, dlaně, chodidla). Pokud dítě v období do čtyř let tuto výtvarnou činnost nevyhledávalo samo, mělo by být dospělým motivováno a činnost s tužkou nebo pastelkou by mu měla být nabídnuta.

**V pátém roce** se objevuje v kresbě trup (dvojdímenzionální kresba). **U šestiletého dítěte** je kresba proporcionálnější (rozčlenění na jednotlivé části těla). Hlavu a tělo již spojuje krk. Postavu obléká, zaměřuje se v kresbě na detaily. Typickým znakem je - průhlednost – nejprve nakreslí postavu a přes ni oblečení.

V tomto období nastává experimentování s písmeny „...nejčastěji se pokouší psát tvarově jednodušší velká tiskací písmena (A, O, E, M, K, T, D).“ (Lipnická, 2007, s. 6) Volí písmena jednoduššího tvaru a mnohdy ani nezná jejich správný název. Objevují se první pokusy o napsání vlastního jména, kterým obvykle předchází etapa, kdy dítě ke svému podpisu používá pouze iniciály svého jména.

Chceme-li, aby dítě ve škole nemělo problémy při nácviku psaní, je třeba začít již v předškolním věku provádět uvolňovací cviky, dohlížet na správné držení psacího náčiní třemi prsty (špetkový úchop), protože nesprávně zažitý návyk se ve škole jen těžko odstraňuje. U dětí s nesprávným držením tužky a křečovitým svíráním prstů lze používat speciální nástavec, který fixuje prsty do správného postavení (trojhránek). Zároveň dbáme na správné držení celého těla, držení zápěstí tak, aby bylo v jedné rovině s loktem. Pohyb po papíře musí vycházet z ramene, ruka se neohýbá v zápěstí.

U předškoláků je z několika důvodů vhodná metoda obtahování. Tím, že je stopa vedena podle předlohy, se dítě nemusí snažit o samotné vystižení tvaru, naučí se tak snáze uvolnit při kreslení ruku. Při této činnosti má dítě - zvláště méně obratné - možnost dříve zažít pocit úspěchu a získává důvěru ve své schopnosti.

U dětí se silným tlakem na tužku začínáme vestoje, postupně přecházíme ke kreslení vsedě, kde po uvolňovacích cvicích následují průpravné cviky grafomotorických schopností, jež mají za cíl dítě připravit na zvládnutí písma a rozvinout koordinaci ruky a oka.

## **Lateralita**

Lateralita – „*přednostní používání jednoho z párových orgánů.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 113)

Ve čtyřech letech se začíná vyhraňovat lateralita, avšak vzhledem k tomu, že lateralizace je pozvolný proces, je vhodné počkat s její diagnostikou do pátého roku věku

dítěte. Tento proces by měl být před nástupem do školy ukončen, aby bylo jasné, která ruka a oko bude vedoucí, a kterou ruku bude dítě používat. Některé děti mají obratnější ruku levou a dosahují s ní stejných výsledků jako dítě pravoruké.

*„Tato vyhraněnost je podmíněna převahou mozkové hemisféry, takže lateralita není záležitostí ruky a výchovy jejích pohybů. Souvisí s vrozeným zakódováním a naprogramováním přednostního používání jednoho z párových orgánů těla.“*

(Lipnická, 2007, s. 11)

U člověka je vždy dominantní jedna mozková hemisféra, která ovládá opačnou polovinu těla. Nelze to však u každého člověka konstatovat jednoznačně. Někdy je lateralita zkřížená (levá ruka-pravé oko). V minulosti bylo na leváky nahlíženo jako na něco abnormálního, nežádoucího a dítě bylo přecvičováno na praváka. Přitom toto potlačování levorukosti mělo na dítě mnoho negativních dopadů (řečový projev, emocionální nevyrovnanost).

Lateralitu dělíme buď na vyhraněnou, kde je jasné, která strana bude dominantní (levorukost, pravorukost) a projevuje se poměrně brzy, méně vyhraněnou a nevyhraněnou, neurčitou (ambidextrie). U těchto dětí se budou patrně v budoucnu objevovat problémy u nácviu čtení a psaní.

Snažíme se sledovat ještě v předškolním věku, jakou ruku dítě používá např. při hře s kostkami, při čistění zubů, oblékání. Za dominantní poté považujeme tu ruku, kterou dítě upřednostňuje a která vykonává pohyb.

### **2.1.2 Vývoj kognitivních schopností**

#### **Vnímání**

V předškolním věku dochází k prudkému vývoji kognitivních procesů, kdy za pomoci všech smyslů dítě poznává svět kolem sebe.

Dobře rozvinuté **sluchové vnímání** je velmi důležité při čtení a psaní. Rovněž velkou část učiva ve škole musí dítě vnímat sluchem. Je proto pro dítě výhodou, jestliže se učí již od předškolního věku pozorně vnímat sluchové vjemy, soustředit se na mluvené slovo. V dnešní době jsou děti navyklé poslouchat pohádky v televizi, kde převládají zrakové vjemy a čtenou pohádku pak vnímají s obtížemi, nedovedou udržet pozornost,

soustředit se na obsah. Z hlediska předškolního vzdělávání je proto dobré zařazovat činnosti zaměřující se na sluchovou pozornost nasloucháním čtených příběhů.

**Ve třech letech** by dítě mělo být schopno lokalizovat zvuk (odkud přichází), poznávat předměty podle zvuku, vyslechnout krátký příběh s jednoduchým dějem.

**Po čtvrtém roce** dochází k rozvoji sluchové analýzy a syntézy, kdy je dítě schopné rozlišit slova s vizuálním podnětem (pes-les, kapr-kopr), dokáže roztleskat slovo na slabiky.

**Okolo pátého roku** již dokáže poznat hlásku nejprve na počátku slova, poté na konci, zopakuje větu z pěti slov, napodobí rytmus. Snažíme se, aby dítě zvládlo rozlišovat v řeči jednotlivá slova, slabiky, hlásky, aby ze slabik nebo hlásek vytvořilo slovo. K procvičování sluchové paměti velmi dobře slouží říkadla a dětské básničky.

*„Sluch je jedním z prostředků komunikace, významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči a tím i abstraktní myšlení.“* (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 40)

Schopnost **zrakového vnímání** se rozvíjí od narození, patří mezi nejdůležitější poznávací procesy. Pomocí zraku se dítě rychle a snadno seznamuje se světem kolem sebe. U předškolního dítěte se vyvíjí zrakové vnímání z globálního na vnímání detailů. To znamená, že to co dítě vnímá, je pro něho v danou chvíli celek. Například jestliže dítě zaujmou kolečka u autíčka svojí funkcí - barva, tvar karoserie pro něj neexistují, jsou jakoby vytržena z kontextu, kdy si dítě neuvědomí, že vnímaný celek je součástí dalšího celku.

Postupně dochází k rozvoji zrakové analýzy a syntézy. **Ve třech letech** dítě dokáže poskládat obrázek ze dvou částí, **ve čtyřech** již ze čtyř. **Pětileté dítě** je schopné složit tvar z několika částí dle předlohy, dokáže doplnit chybějící části obrázků.

*„Zrakové vnímání můžeme sledovat v několika oblastech: vnímání barev, vnímání figury a pozadí, zrakové rozlišování, vnímání části a celku, oční pohyby, zraková paměť.“* (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 15)

**Senzomotorické vnímání** je základem pro rozvoj prostorové orientace. Abychom se mohli orientovat v prostoru, ve kterém žijeme, musíme umět popisovat polohu předmětů k sobě navzájem i vzhledem k sobě.

Pokud dítě není schopné vnímat vztahově a registruje dva celky izolovaně – nemůže se rozvíjet prostorová představivost (orientace).

Prostorové a rovinné orientaci předchází dekompozice, kompozice a kompletace celku, kde si dítě postupně uvědomuje, že jednotlivé celky se skládají z částí a celky jsou součástí dalších celků.

Vzájemnou polohu dvou předmětů lze vyjádřit pomocí předložek, které se tvoří do skupin (dvojic). Předložky: před- za, nad-pod, k-od, u-vedle....

Polohu předmětů určujeme také někdy z hlediska pozorovatele, což je pro dítě daleko obtížnější, poněvadž záleží na jeho postavení.

Dítě dává přednost nejprve plošným (rovinným) skládkám před prostorovými. Poněvadž prostorové skládky mají třetí dimenzi a jsou tudíž složitější.

Při práci v rovině si dítě procvičuje:

- ❖ vizuální paměť
- ❖ postřeh
- ❖ schopnost znázorňovat vnímanou skutečnost

Nezvládnutí prostorové orientace, zejména pravolevé orientace může negativně ovlivnit čtení, psaní i počty.

Dítě má potíže:

- ❖ při čtení – orientace v textu – sledování textu zleva doprava
- ❖ při psaní – uvědomování si směru vedení čáry
- ❖ potíže v matematice - uspořádání číselných vzestupných i sestupných řad
- ❖ obtíže v koordinaci pohybů při manipulaci s předměty

*„Představy o prostoru zahrnují nejen vnímání prostoru vymezené třemi osami (horo-  
no- dolní, předozadní, pravo-levou), ale i odhad a zapamatování si vzdálenosti, porov-  
návání velikosti objektů, vnímání části a celku, vzájemný poměr velikostí jednotlivých  
částí a celků.“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 21)*

## Myšlení

Ještě kolem **třetího roku** se dítě nachází ve fázi předpojmového (symbolického) myšlení, kdy si osvojuje mateřský jazyk.

Ve **čtyřech letech** již dobře ví, že věci kolem něho mají své jméno, své označení a z otázky „Co to je?“ přechází na otázku „Proč?“

*„Piaget (1970) označil tuto fázi kognitivního vývoje podle typického způsobu uvažování předškolních dětí jako období názorného, intuitivního myšlení.“*, kdy se dítě začíná zajímat o příčinné souvislosti.,*„Myšlení předškolního dítěte ještě nerespektuje zákony logiky, a je tudíž nepřesné, má mnoho omezení.“* (Vágnerová, 2005, s. 174)

Myšlení je **egocentrické**, dítě ulpívá na subjektivním pohledu, je přesvědčené, že svět je přesně takový, jak se mu jeví a nechápe, že druhý člověk (dítě) může mít odlišný názor (odlišné hledisko) tj. dítě není schopno vžít se do někoho jiného.

Mezi další charakteristiky myšlení patří **fenomenismus**, „*svět je pro něj takový, jak vypadá, jeho podstatu vesměs ztotožňuje s viditelnými znaky. Z toho důvodu např. odmítá akceptovat, že velryba není ryba.*“ (Vágnerová, 2005, s. 175)

Dítě je myšlenkově vázáno na to, co právě vidí (na přítomnost) – **prezentismus**. Poznání má u něho trvalý charakter a dítě se hádá, má-li změnit názor – **absolutismus**. Dalším typickým rysem myšlení je tzv. **magičnost**, kdy interpretace světa je zjednodušena fantazií, které dítě samo věří a nečiní tak rozdílů mezi skutečností a fantazií. Upravuje si realitu tak, aby pro něj byla srozumitelná a jasná. Dětské představy jsou barvitě a bohaté.

**Fantazie** je velmi živá a významně rozvíjí tvořivost, která se projevuje při hrách. Dítě si vymyslí vlastní příběhy, hraje si s imaginárním kamarádem, hovoří s ním. Dítě světu lépe rozumí, když neživým věcem přičítá vlastnosti živých bytostí, připisuje jim lidské vlastnosti – **antropomorfismus (animismus)**. Např. čtyřletá Janička se zlobí na svého plyšového pejska, že udělal loužičku v předsíni.

### **2.1.3 Vývoj verbálních schopností**

*„.....dospělý je pro malé dítě zdrojem porozumění řeči, aktivní slovní zásoby, informací a modelem komunikace.“* (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 70)

Na procesu tělesného a duševního vývoje člověka se výrazně podílí vývoj řeči a komunikace. Ten začíná narozením, kdy dítě na sebe upozorňuje pláčem, zpravidla potřebuje-li dosáhnout uspokojení v oblasti některé ze základních potřeb. Postupně s dalším



vývojem se řeč stává prostředkem komunikace a její úroveň ovlivňuje i kvalitu myšlení. Vývoj řečového projevu u dítěte zobrazuje kvalitativní vzestup myšlenkových operací.

Komunikaci lze rozdělit na slovní (verbální) a mimoslovní (neverbální). Verbální komunikaci předchází neverbální, která nám vypovídá, v jaké je dítě náladě. Lze to pozorovat jednak z jeho celkového postoje (radostně dovádí, tleská, stojí se svěšenou hlavou, otáčí se zády), mimika obličeje nejvěrohodněji signalizuje emotivní naladění dítěte (usmívá se, se zájmem sleduje okolí, má sklopené oči, mračí se).

*„Komunikace je významnou součástí všech sociálních procesů a zároveň je nezbytným předpokladem všech vyšších myšlenkových operací.“* (Nádvorníková, 2011, s. 93)

Zatímco slovní zásoba dvouletého dítěte sestává asi z 300 slov, kolem třetího roku je více než trojnásobná. Dítě začíná k podstatným jménům a slovesům přiřazovat další slovní druhy – přídavná jména, příslovce, předložky. Pro toto období je typické označování vlastní osoby jménem (Hani papá). Největší rozmach nastává v období od tří do čtyř let. Na konci předškolního věku se zásoba slov, kterou dítě aktivně používá, pohybuje kolem 3000 slov. Tvoří již věty a souvětí.

Vývoj řeči neprobíhá jako samostatný proces, ale je podmíněn a ovlivněn motorikou, senzorickým vnímáním a úrovní sociálního prostředí. Velký význam pro rozvoj řeči má správný vývoj hrubé i jemné motoriky. U dětí, které mají tento vývoj narušený lze očekávat, že budou mít problémy ve vývoji řeči. Již v prenatálním věku si dítě „procvičuje“ mluvidla (polykání, cucání palce). V jednom roce, když začne chodit, se rozšíří jeho obzor. O nově získané poznatky se potřebuje podělit se svými nejbližšími a začíná se tak rozvíjet aktivní slovní zásoba.

Pro řečový vývoj je nepostradatelný zrak a sluch. Je důležitý zdravý vývoj zrakového a sluchového analyzátoru, neboť zrakem dítě přijímá 70-80% informací, přičemž odezíráním a sluchem dochází ke zpětné kontrole vlastního projevu. Dítě sleduje pohyb rtů, aby pak napodobovalo odposlouchaná slova. Zpočátku spojuje slovo se zrakovým vjemem, později si dokáže předmět vybavit, aniž ho vidí. Již brzy po narození rozeznává matčin hlas.

Sociální prostředí má zásadní podíl na kvalitě řeči dítěte. V raném věku je to rodina, která zprostředkovává dítěti první mluvní vzor, vývoj řeči se také odvíjí od stylu rodinné výchovy (autoritativní, liberální). Nedostatek podnětů má také vliv na pomalejší pokroky řečového projevu.

#### **2.1.4 Socializace v předškolním věku**

*„Předškolní věk je třeba chápat jako období přípravy na život ve společnosti.“*

(Vágnerová, 2005a, s. 202)

Základy sociálního chování probíhají již v samotné rodině, kde si dítě vytváří první vztahy se všemi členy domácnosti. Kolem druhého roku již dokáže rozpoznat svět „svých lidí“ od světa „cizích lidí“, kterých se přestává bát.

Dítě si kolem třetího roku začíná rozšiřovat okruh svých společenských kontaktů. Ke hře začíná vyhledávat vrstevníky, navozuje s nimi kontakt, učí se začleňovat do skupiny, která se řídí společnými pravidly. Vyrovnává se s akceptováním cizí dospělé osoby. Postupně si musí zvykat, že už není středem veškerého zájmu, ale zaujímá ve skupině postavení rovnocenné s ostatními dětmi. Učí se respektovat určitá omezení např. oproti dosavadním zkušenostem je ve školce hračka „všech“. Paní učitelka má kolem sebe daleko větší počet dětí, se kterými se musí dítě dělit o její pozornost a přízeň.

Tím, že dítě vstoupilo do mateřské školy - osvojuje si nové sociální role, které dokáže se samozřejmostí měnit. Jinou roli hraje doma mezi svými, jinou mezi kamarády a cizími dospělými. V každé roli dokáže jinak mluvit, jednat, gestikulovat. Je od něj očekáváno jiné chování, které je v dané situaci vyžadováno např. dítě ví, co si může dovolat ke kamarádovi a co k paní učitelce.

Erikson člení psychický vývoj do osmi stadií, v nichž v každém období musí člověk vyřešit jiný psychosociální úkol, který je společností v daný okamžik vyžadován a odpovídá očekávané úrovni.

*„Předškolní věk je označován jako fáze iniciativy, aktivity, která začíná být ve větší míře korigována společenskými normami určujícími hodnotu dětského projevu. Pod vlivem výchovy se rozvíjejí základy svědomí a s nimi související pocity viny.“*

(Vágnerová, 2005a, s. 45)

#### **2.1.5 Hra v životě dítěte**

*„...hra je jednou z vývojových potřeb tohoto období a je vedoucí činností, to znamená, že se právě jejím prostřednictvím nejplněji a nejpevněji rozvíjí celá osobnost dítěte.“* (Opravilová, 1988, s. 35)

V předškolním věku je hra nejpřirozenějším projevem aktivity dítěte a je také nejdůležitější činností v této vývojové etapě. Je význačným rysem duševního života dítěte, přináší mu potěšení, zábavu a radost, díky ní získává dovednosti a vědomosti, hrou dochází k rozvoji jeho prosociálního chování (umět pomoci druhému, spolupracovat s ním) a obohacuje jeho citový život. Přispívá k všestrannému harmonickému rozvoji dítěte.

Experimentace, tvořivá hra vede k prožitku a k vyjádření vlastní představy o světě. Hrajeme si celý život, avšak platí, že právě v předškolním věku je hra neodmyslitelnou součástí života dítěte.

Útlé dětství je věkem hry v pravém slova smyslu, v mladším školním věku se již dítě musí věnovat svým školním povinnostem a hra už není na prvním místě. Od této doby je třeba, aby se dítě naučilo střídat učení a hru, od které by se mělo – na čas určený k učení – umět odpoutat. Hra je spontánní činnost, která má cíl sama v sobě a je hlavní náplní celého dětského dne. Hrou se dítě učí, co bude jednou v životě potřebovat, vzor dospělého a jeho napodobování vypovídají o přípravě na život v dospělosti. Hra se v průběhu dětství mění – má svůj vývoj.

Kojenec experimentuje s vlastním tělem a věcmi kolem sebe, okolní svět poznává zprvu osaháváním, předměty bere do rukou a používá také ústa, kam si je rádo dává. Učí se doprovázet pohybem první dětské říkanky – jedná se o tzv. imitační hru.

Batole již začíná prozkoumávat a poznávat okolní svět, baví se tím, že podanou hračku odhazuje, jestliže je mu podávána opětovně, situace se donekonečna opakuje. Začínají se objevovat i první námětové hry (na rodinu). V prvních dvou letech života však dítě ještě preferuje samostatnou hru. Vyrůstá u něho zájem o druhé děti, ale samotná hra ještě probíhá paralelně neboli vedle sebe. Poté následuje tzv. asociativní hra, kdy dítě již vyhledává ostatní děti, je stimulováno jejich činnostmi, dělí se s nimi o hračky, avšak i nadále si hraje samo.

*„ V předškolním věku dochází k výraznému rozšíření repertoáru hrových činností. Hra se stává nejdůležitějším prostředkem učení tohoto věku. “*

(Kucharská, Švancarová, 2004, s. 67)

Předškolní věk je právě tou dobou, kdy děti začínají ke hře vyhledávat partnera. Mateřská škola je místem, kde se naučí nejenom navazovat vztahy se svými vrstevníky, ale v této době se naučí také společně si hrát. To často předpokládá ze strany dítěte mnoho

ústupků a sebezapření, neboť zatímco bylo dosud v domácím prostředí svým vlastním pánem, musí se najednou umět domluvit a podvolit se při rozdělávání úloh. V neposlední řadě musí respektovat i zájem ostatních dětí o stejnou hračku. Hra s ostatními dětmi, které dítě stále více vyhledává, nabývá na intenzitě a vážnosti a napomáhá navozovat s nimi stále užší kontakt. Dítě bez této sociální zkušenosti, kdy mu je odepřeno docházet do mateřské školy, může mít pak značně ztížený nástup do základní školy.

Škála her se rozšiřuje, v oblibě jsou hry „na něco“- námětové hry. Dochází k diferenciaci her podle pohlaví. U holčiček jsou to hry na maminku, na prodavačku, na paní učitelku. Zájem chlapců se projevuje při hře na hasiče, bojovníky. Děti rády napodobují svět dospělých a ti se v něm často poznávají. Učitelka si uvědomí „vždyť přesně takhle mluvím, gestikuluji, chválím, zlobím se“.

Chlapci při výběru her dále upřednostňují hry konstruktivní (technické). Své představy realizují při hře se stavebnicemi (Lego). Ve velké oblibě mají děti stavebnici Kapla (dřívka), ze které dokážou sestavit složité výškové stavby. Na rozvoj jemné motoriky se nejlépe osvědčila stavebnice Merkur, která vyžaduje mimořádnou zručnost. U děvčat jsou to perličkové stavebnice, zažehlovací mozaiky, navlékání korálků.

Hry s pravidly rozvíjejí nejen intelekt dítěte, ale rozvíjejí ho i po stránce morální. Děti v tomto věku spolu rády soupeří, prožívají radost z výhry, ale učí se vyrovnávat i s neúspěchem, umět smířit se s prohrou a nevysmívat se kamarádovi, který třeba opakovaně prohrál.

Zrakové vnímání a paměť si děti procvičují při hře s puzzlemi a různými skládačkami. Ve velké oblibě jsou soubory karet Logico Primo a Logico Piccolo, které jsou koncipovány jak pro předškolní děti, tak i pro děti 1. a 2. tříd základní školy a lze je tedy využít v mateřské škole i pro mimořádně nadané děti. Zajímavostí pro děti je možnost provést po ukončení úkolu sebekontrolu. Vedle her s reálnými zážitky jde o hru fantazijně dotvořenou (pohádkovou, s vymyšleným dějem, dramatickou zápletkou). Děti v předškolním věku se rády bojí - straší kamarády a jsou samy rády strašeny (v přijatelné míře) - což souvisí s rozvojem dětské představivosti, vytvářejí si různá strašidla, nestvůry. Využívají ke hře doplňky, které v jejich fantazii plně zastoupí reálnou věc (kuželka – miminko, plastový kroužek – volant). Často se dítě do hry ponoří tak hluboko, že přestává vnímat okolí. Jakmile mu do ní někdo vstoupí bez jeho souhlasu, dochází k výbuchu zlosti a pláče. Vždyť právě nyní Pepíček sestrojil „neviditelný stroj na let

do vesmíru “ a my si ho dovolíme - pro něho v tak důležité činnosti - vyrušovat. Díky představivosti, fantazii a zručnosti, která souvisí s rozvojem jemné motoriky, jsou tvory ve výtvarných činnostech a konstruktivních hrách čím dál zdařilejší.

### **3. Diagnostika dítěte předškolního věku - školní připravenosti z pozice předškolního vzdělávání**

*„Pedagogická diagnostika je dlouhodobý, spirálovitě probíhající proces, který musí brát v úvahu všechny systémy, jež ovlivňují vývoj dítěte. Na základě stanovené diagnózy volíme optimální postupy, měníme podmínky a vlivem těchto změn dochází ke změnám ve vývoji dítěte, které se dostává na vyšší úroveň. Probíhající změny jsou buď potvrzení správně nastoupené cesty, nebo signálem k provedení změn.“*

(Zelinková, 2001, s. 19)

Má-li se dítě v mateřské škole smysluplně vyvíjet a vzdělávat, závisí na erudovaném přístupu učitelky, která se setkává při své každodenní práci s řadou problémů, které je třeba v zájmu dítěte operativně a neodkladně řešit. Učitelka by proto měl být vybavena kompetencí diagnostickou, aby v první řadě uměla identifikovat děti, které mají poruchy v učení nebo chování. V rámci kompetencí intervenčních by měla umět na základě pedagogické diagnostiky rozeznávat možnosti žáků a následně hledat optimální řešení, která by se stala východiskem pro plánování dalších výchovných a vzdělávacích postupů.

V žádném případě však nelze při hodnocení srovnávat dítě s jeho vrstevníky ve třídě, ale učitelka musí vycházet z individuality každého jednotlivce a plán by měla vytvořit jen pro něho samého.

Sledování by se mělo týkat pokroku, kterého bylo dosaženo při důsledném pedagogickém vedení. Pedagog by měl využívat spontánního učení dětí, které zajistíme dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů. Měl by stavět vždy do středu zájmu dítěte jako celistvou osobnost se všemi jeho potřebami, rozvíjet individualitu dítěte, zachovat mu možnost maximálně se rozvinout v rámci jeho možností a potřeb. Již samotná hra

nám prozradí mnoho informací. Zda dítě ke hře vyhledává vrstevníky, do jaké míry je nápadité a tvořivé, jak zvládá pohybovou koordinaci, jak je obratné v rukodělných činnostech, jak se vyjadřuje a do jaké míry dokáže akceptovat pravidla her. Tyto informace jsou důležitým pomocníkem při diagnostice dítěte a při posuzování připravenosti dítěte pro vstup do základní školy.

### **3.1 Typy pedagogické diagnostiky**

- ❖ **Diagnostika normativní** – výsledek žáka je porovnáván s výsledky určitého vzorku populace při stejné zkoušce. Dítě je porovnáváno s úrovní svých vrstevníků a tento typ diagnostiky sděluje o dítěti, zda za ostatními zaostává nebo je naopak nadprůměrné.
- ❖ **Diagnostika kriteriální** – určuje, jak žák dokáže zadaný úkol zvládnout a na jaké úrovni se dítě nachází.
- ❖ **Diagnostika individualizovaná** – používá se u dětí, které vzhledem ke ztrátě motivace nebo nějakému handicapu nemají ve škole úspěch. Zaměřuje se na hodnocení dítěte jen k němu samému a sleduje postup za určitý časový úsek. Vědomí, že dosažené výsledky jsou špatné, nese těžce a je proto třeba daný úkol rozdělit na řadu menších částí, aby tyto drobné dílčí úspěchy působily jako pozitivní motivace.
- ❖ **Diagnostika diferenciální** – rozlišuje obtíže, které se stejně projevují, ale mají různé příčiny (agresivita-mozková dysfunkce nebo nesprávná výchova, případně obojí).

### **3.2 Metody pedagogické diagnostiky**

Má-li učitelka získat potřebné množství informací o dítěti, musí volit určitý způsob, jak se k nim dobrat. Pedagogická diagnostika nabízí několik metod, které pedagogovi

umožňují optimálně postupovat. Jsou to pozorování, rozhovor, anamnéza, dotazníky, testy, analýza výsledků činnosti a analýza úkolů.

- ❖ **Pozorování** – je jednou z nejdůležitějších metod a podle doby trvání rozlišujeme krátkodobé (soupeření o hračku) a dlouhodobé (pokolikáté se strká, pošťuchuje, proč?). Bývá také náhodné, které učitele na něco upozorní, ale nelze z něho dělat závěry nebo systematické, které předpokládá, že si učitelka povede záznamy o projevech dítěte, aby pak mohla být využita pro optimální další práci s dítětem. Je však třeba předem zvážit formulaci otázek a vhodnost jejich načasování, aby výsledky pozorování nebyly zavádějící, ale daly učitelce věrohodnou odpověď.
- ❖ **Rozhovor** – zařazuje učitelka tam, kde chce navázat kontakt a získat bezprostřední odpověď, někdy i důvěrného charakteru. Při strukturovaném rozhovoru jsou předem připravené otázky i alternativní odpovědi, při nestrukturovaném se jedná spíše o spontánní vyprávění dítěte nebo rodiče. Průběh rozhovoru je třeba zaznamenat a zachytit závěry, ke kterým se dospělo.
- ❖ **Anamnéza** – metoda sloužící pro získávání poznatků z minulosti dítěte. Rozeznáváme anamnézu osobní, rodinnou a školní.  
*Osobní anamnéza* – vypovídá o prenatálním a perinatálním vývoji dítěte a také vývoji v předškolním věku.  
*Rodinná anamnéza* – seznamuje pedagoga se způsobem výchovy, kdo se na ní podílí, zda je rodina úplná, počet sourozenců.  
*Školní anamnéza* – zahrnuje výpovědi a hodnocení pedagogů a dalšího personálu, který se ve škole spolupodílel na výchově a vzdělávání dítěte.
- ❖ **Dotazníky** – umožňují získat písemnou formou poměrně rychle odpovědi od většího počtu dotazovaných. Otázky mají být stanoveny jasně a srozumitelně, aby respondenti volili jednoznačně jen jednu odpověď. Bývají většinou anonymní, nechce-li znát tazatel odpověď od konkrétních dotazovaných. V základní

škole se využívají až na 2. stupni, v mateřské škole jsou určeny pro získávání informací od rodičů.

- ❖ **Testy** – rozlišujeme standardizované psychologické, s nimiž pracují psychologové, kteří chtějí posoudit psychiku dítěte, jeho dosavadní vývoj a také prostředí, ve kterém vyrůstalo. Pedagogické testy se provádějí na školách a jsou zařazovány tam, kde je třeba posoudit celková úroveň a pokrok ve sledování určité schopnosti nebo dovednosti jedince nebo celé skupiny.
- ❖ **Analýza výsledků činnosti a analýza úkolů** – tyto dvě metody se zabývají rozbořením materiálu, který děti vytvořily. V předškolním věku můžeme využít hlavně kresbu, pracovní listy a výrobky z různých materiálů. Analýza úkolu předpokládá dovednost ze strany učitele, který dokáže úkol rozčlenit na menší, snadněji zvládnutelné části.
- ❖ **Pedagogická dokumentace** – obsahuje materiály, které charakterizují zařízení i vlastní práci dítěte. Sem patří učební plány, osnovy, přípravy pedagogů, metodické pomůcky. Vlastní práce s předškolním dítětem je dokumentována v zápnech o dětech, pozorování. Nedílnou součástí této dokumentace je také portfolio-soubor prací dítěte sebraných za určitou dobu, který vypovídá o pracovních výsledcích žáka a je vhodným východiskem pro další postup učitelky.

Při volbě pedagogických metod je třeba mít na zřeteli některé požadované charakteristiky diagnostických postupů.

*Objektivita* – učitelka by měla mít na mysli nezájatost při posuzování dítěte, klást si otázku, jak by postupovala např. kolegyně nebo zda byly otázky správně položeny

*Validita* – jde tu o posouzení, zda se pedagog neodchýlil od záměru, který chtěl hodnotit

*Reliabilita* – jde o hodnocení přesnosti a spolehlivosti diagnostického postupu, zda dosažený výsledek nebyl zkreslen některými okolnostmi (např. momentální indispozice dítěte)



*„Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.“ (RVP, 2006, s. 7)*

Diagnostika dítěte předškolního věku se zaměřuje na sledování a rozvoj těchto oblastí:

- ❖ rozvoj motoriky, grafomotoriky - (pohybové činnosti, koordinace, zručnost, obratnost)
- ❖ řeč – (správná výslovnost, vyjadřovací schopnosti, komunikace)
- ❖ sluchové vnímání – (reakce na pokyny, rozpoznávání zvuků)
- ❖ zrakové vnímání - (sledování běžných situací, optická diferenciacie, zraková paměť)
- ❖ vnímání prostoru
- ❖ prosociální dovednosti a emoční chování
- ❖ hry a pracovní činnosti – (aktivita, zájem, přizpůsobivost)
- ❖ zvládnutí sebeobsluhy

#### **4. Rizikové dítě v základní škole**

Vstup dítěte z předškolního zařízení do první třídy znamená v jeho životě velký zlom. I v případě, že dítě mateřskou školu absolvovalo bez problémů, dochází u něho k mnoha zásadním změnám. Nastanou povinnosti, a je proto nezbytné, aby bylo dostatečně zralé a připravené na nároky, které na něj budou v základní škole kladeny. Je však v populaci stále větší skupina dětí, u kterých se projevují poruchy, které jim znesnadňují jejich další cestu základní školou. Jedná se o poruchy, které mohou být jak somatického původu, tak poruchy CNS. U dětí se můžeme setkat například s vadami pohybového aparátu po mozkové obrně, poruchami smyslovými - zraku, sluchu nebo s lehčí formou mentální retardace, která se projeví již v předškolním věku. Nebo s poruchami ADHD, jež mohou zásadním způsobem ovlivnit vstup dítěte z předškolního zařízení do první třídy a následně celou dobu jeho školní docházky.

K důležitým faktorům patří také vliv prostředí, ze kterého jedinec pochází, někdy se nám může dítě jevit jako nezralé, ono však může pouze trpět nedostatkem vnějších podnětů ve svém okolí. Zvláště pokud se s dítětem setkáme až ve třídě předškoláků a předtím nebylo v žádném jiném prostředí jen v rodině. Stejný problém se socializací a orientací v nových podmínkách se může projevit i u dítěte, které nikdy nenavštěvovalo mateřskou školu a nastoupí rovnou do první třídy. Rodiče takového dítěte by měli vyhledávat příležitosti, kde se dítě dostane do styku se svými vrstevníky (mateřská centra, dětská hřiště). Rodina, která se rozhodne poslat dítě až do základní školy, by mu měla vytvořit dostatečně podnětné prostředí a dát mu tak možnost, aby bylo na školní docházku dobře připraveno.

### **Základní pojmy, se kterými se setkáme v oblasti poruch učení**

- ❖ **Dyslexie** – porucha čtení, patří mezi nejznámější poruchy a výrazně ovlivňuje úspěchy dítěte ve všech předmětech.
- ❖ **Dysgrafie** – porucha psaní, písmo bývá nečitelné, projevuje se problémem se zapamatováním si tvarů písma a jejich nápodoby.
- ❖ **Dysortografie** – porucha pravopisu, vyskytuje se často spolu s oběma předchozími poruchami, v gramatice postihuje jen některé specifické jevy (krátké a dlouhé samohlásky, tvrdé a měkké slabiky, dochází k záměně písmen, vynechávání...).
- ❖ **Dyskalkulie** – porucha matematických schopností – dochází k záměně zrcadlových čísel, špatné orientaci na číselné ose, neschopností provádět matematické operace (sčítání, odečítání, násobení a dělení), nesprávné pravolevé a prostorové orientaci.
- ❖ **Dyspraxie** – porucha zručnosti, je také možné ji zařadit jako neverbální poruchu, dítě je označeno jako neohrabané, má problémy se sebeobslouhou, jídlem, pohybovými aktivitami, pracovními a výtvarnými činnostmi. Postihuje až kaž-

děho dvanáctého člověka v populaci a problémy přetrvávají až do dospělosti. Takto postižený člověk jen těžko komunikuje s okolím, je nápadný svým zmatečným chováním.

*„Diagnóza dyslexie či dalších typů SPU (specifických poruch učení) nelze v předškolním věku stanovit, na základě podrobného vyšetření je však možné upozornit na některé vývojové odchylky, které by mohly vést ke specifickým poruchám učení.“*

(Kucharská, Švancarová, 2004, s. 77)

Předpona dys- označuje rozpor, deformaci. Dysfunkce se rozumí špatná, deformovaná funkce, z vývojového hlediska se jedná o funkci neúplně vyvinutou. Jestliže se však již vyvinula, ale došlo k její ztrátě, hovoříme o tzv. afunkci. Děti, u kterých se inteligence pohybuje na hraně mentální retardace, které si jen pomalu osvojují dovednosti jako je čtení, psaní, pravopis, matematika, u těch nelze hovořit o některé z dys- poruch.

Uvedené poruchy vznikají z různých příčin, převážně však na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí. Projevují se zpravidla ve více oblastech, některý z defektů bývá dominantní. Objevují se tak poruchy řeči, špatné soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, nízká úroveň zrakového a sluchového vnímání.

Pro všechny tyto poruchy se užívá souhrnný název specifické vývojové poruchy učení.

#### **4.1 Osobnost předškoláka**

V předškolním období mohou právě výše uvedené příznaky pedagogovi napovědět, zda není možné, že dítě trpí některou z dys- poruch. V případě, že máme podezření na poruchu u dítěte, kontaktujeme nejdříve rodiče, kterým doporučíme navštívit některé z odborných pracovišť. Mohou se v první řadě obrátit na svého pediatra, který má dítě v péči a zná jeho zdravotní stav, poté se mohou obrátit v případě poruch řeči na klinického logopeda, na pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP), speciálně pedagogické centrum (SPC), podle povahy potíží to může být i jiný odborný lékař (psycholog, neurolog, psychiatr). Důležitým faktorem provedených testů a vyšetření je, že jsou dobrovolná a rodiče s nimi musí souhlasit.

Existují některé situace, které jsou v předškolním věku typické. Patří z hlediska vývoje osobnosti předškoláka k jeho projevům. Setkáváme se někdy u dětí s přílišnou horlivostí, hraničící až s agresivitou při snaze o prosazení se a získání úspěchu. Projevuje se u nich soutěživost a snaha o úspěch a získání pochvaly. Děti velmi prožívají emotivní situace, mohou být lítostivé, vše ve svém okolí intenzivně vnímají a prožívají (příběhy, pohádky, filmy), rády si vymýšlejí a fantazírují a samy svým příběhům věří. Rády dramatizují situace a snaží se upoutat pozornost na sebe. Mají mnoho energie, kterou se snaží vybit, potom se dokážou usilovně soustředit na činnost, která je zaujme. Na některé děti mohou nevhodně působit zvýšené nároky rodičů (mnoho zájmových aktivit), dítě je potom příliš zatížené a cítí tlak rodičů na svou osobu, může dojít až k rozvoji neurotických projevů (bolesti břicha, hlavy...).

Děti, které jsou bázlivé, tiché, neprůbojné nebo si nevěří a nedokážou se prosadit mezi skupinou dominantních vrstevníků, mohou prožívat obtížné situace. Při individuální práci je dítě chytré a šikovné, nedokáže se však prosadit ve skupině ostatních dětí.

### **Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně**

Pokud rodič s dítětem navštíví pedagogicko-psychologickou poradnu je jeho právem požadovat podrobnou informaci, jak bude celé vyšetření probíhat, co se bude po dítěti požadovat, jaké úkoly bude plnit a v jakém časovém rozmezí. Záleží na charakteru problému, s jakým do poradny přichází. Jestliže se jedná o vyšetření, od jehož výsledku se bude odvíjet rozhodnutí rodičů týkající se odkladu školní docházky, event. nástupu do školy, je v zájmu rodičů, aby vyšetření probíhalo bez jejich přítomnosti, aby tak mohla být objektivně posouzena sociální zralost dítěte.

Při vyšetření nejprve dochází k získání důvěry dítěte. K navázání kontaktu se používají maňásci, různé druhy hraček. Hodně také napoví kresebný projev dítěte, podle kterého si můžeme udělat obrázek nejen o jeho grafomotorických dovednostech, ale i na jaké intelektové úrovni se nachází. Při vyšetření psycholog používá běžné diagnostické metody (pozorování, rozhovor, anamnéza) a dále některé testy určené výhradně pro předškoláky (test inteligence, vědomostní testy, slovní zásoby...).

Všechny informace jsou důvěrné a mateřská škola, která má zájem výsledky vyšetření znát, aby mohla s dítětem pracovat v souladu s erudovanými odborníky, je může získat pouze na základě souhlasu rodičů.

### **Odklady školní docházky**

V poslední době, jak již bylo řečeno v úvodu, se velice často setkáváme s žádostí rodičů o odklad školní docházky. Jsou děti, které opravdu svým vývojem jak intelektových a řečových schopností, tak vývojem somatickým, odklad školní docházky potřebují. Je však na zvážení rodičů, zda není pro dítě prospěšnější využít v dnešní době již docela zaběhlého nultého ročníku. Mohou projevit ve vybrané škole (pokud jej tedy rodičům škola nabízí) zájem o nultý ročník, kde jsou malé počty dětí (maximálně 15), a kde se dětem věnuje speciální pedagog přímo již cíleně se zaměřením na rozvíjení schopností a dovedností potřebných při práci v základní škole.

Mateřská škola sice připravuje děti v rámci předškolní výchovy na vstup do školy základní, její funkce však vzhledem k počtu dětí ve třídách nemůže být tak individuální, jak by to bylo v dané situaci potřebné. Mateřské školy mají také v současné době velký nedostatek míst, kdy nemohou uspokojit rodiče tříletých dětí, kteří mají o umístění zájem a mnohdy jsou zde velké děti s odkladem školní docházky, které si již s menšími dětmi ani nerozumí a které potřebují specifický přístup a možnost umístění v menším kolektivu nebo soustavnou péči zaměřenou na reedukaci poruchy. Ne každá mateřská škola jim toto může nabídnout.

*„Vývoj dítěte může negativně ovlivnit i bezdůvodný odklad školní docházky. Pokud je dítě po všech stránkách na školu připraveno, „nastaveno“ na příjem nových informací, na získávání nových zkušeností, mělo by do školy nastoupit. Může se tak někdy promeškat doba vhodného nástupu a dítě ztratí motivaci ke školní práci.“*

(Kucharská, Švancarová, 2004, s. 88)

## **4.2 Práce s dětmi s vývojovými obtížemi**

Při práci s kolektivem dětí v mateřské škole se setkáváme s pestrou paletou osobností a každý jedinec je specifický. Přistupujeme k dětem individuálně a snažíme se v rámci možností každému dítěti umožnit individuální rozvoj.

Přesto, že každé dítě „má nárok“ být své, odhalíme mezi dětmi jedince s různými náznaky v jednání a chování, které nás upozorní, že něco není v pořádku. Setkáváme se s dětmi, které mohou mít poruchy soustředění, mohou být hyperaktivní, nebo naopak hypoaktivní, špatně rozlišují hlásky, mají problémy ve zrakovém rozlišování (reverzní figury, tvary, orientace na obrázku, přiřazování), grafomotorice, v oblasti řečové (malá slovní zásoba, poruchy řeči, vyjadřovací schopnosti), mají problémy v kolektivu, jsou ovlivněny rodinným prostředím, potýkají se s orientací v prostoru (pravá, levá, nahoře, dole, vpředu, vzadu...).

Je pro nás důležité umět s těmito dětmi pracovat, poskytnout jim dostatek vhodných podnětů, materiálu, prostředí, pomůcek, abychom jim usnadnili jak socializaci (neboť děti si odlišné jedince velice rychle zařadí do oblasti svého leckdy negativního zájmu), tak rozvoj v oblasti rozumové a tělesné.

### **Jazyk**

Výuka čtení začíná přípravným obdobím pro jeho nácvik, které spadá do období od dvou do pěti let, v němž dostává dítě do rukou knížky, setkává se s knihovničkou, povídáme si s ním, ukazujeme mu obrázky, spojuje si viděné s řečí, kterou slyší. V pozdějším věku jej zaujmou nápisy a texty a je zvědavý, co na nich je. U dětí podporujeme zájem, mluvíme spisovně, zřetelně, nepoužíváme šišlání a zdvořiliny. Často se setkáváme s problémem, kdy se dítěti narodí mladší sourozenec a ono se vrátí vývojově jakoby nazpátek (ve snaze o upoutání pozornosti od miminka zpět na sebe) začne šišlat, patlat a chovat se jako mladší. V tomto věku jsou děti značně zvědavé, stále se ptají proč? Rozšiřují si slovní zásobu, někdy mluví „opřekot“ a potom jim není rozumět. Podporujeme je a podněcujeme jejich aktivitu.

Pro správné používání řeči je důležitá sluchová percepce a vnímání rytmu (pohybové písničky, vytleskávání, vydupávání).

Vzhledem k tomu, že sluchové vnímání se vyvíjí u dětí s poruchami učení opožděně, je to pro ně překážkou ve výuce čtení a psaní. Je proto třeba procvičovat činnost obou mozkových hemisfér, přičemž levá hemisféra zpracovává řeč a melodii, zatímco pravá přírodní zvuky a rytmus

### **Grafomotorika**

Při sledování pokroků v grafomotorice je nezbytné, aby u dítěte nedošlo k přeskočení, nebo vynechání některých vývojových stupňů (plazení, lezení ...) ve vývoji hrubé motoriky, pokud k němu totiž dojde, může se to u dítěte následně projevit v problémech se zvládnutím psaní ve škole. I při nácviku a rozvoji jemné motoriky postupujeme systematicky od jednoduchého ke složitějšímu, od velkých formátů k malým.

V období přípravy na psaní je důležitou součástí rozvoj motoriky paže a ruky, k nácviku používáme různé typy kroužení paží, rukou, volné črtání měkkým materiálem (např. křídou). Cvičení nesmí trvat dlouhou dobu. Podporujeme u dětí napodobování různých tvarů a všímání si rozdílů a drobných detailů.

### **Zrakové rozlišování a vnímání**

V případě, že se u dítěte setkáme s nutností věnovat zvýšenou pozornost zrakovému vnímání a rozlišování, zapojíme do práce s dítětem co nejvíce smyslů, aby mělo dítě možnost vnímat komplexněji, dojde tak k podpoře opožděného zrakového vnímání - zapojíme řeč, dochází k verbalizaci činnosti, můžeme využít hmatu, pohybů prstem po předmětu, ploše, zapojíme sluch, paměť a již získané zkušenosti z předcházejících cvičení. Podporujeme poznávání barev, využíváme zraku a jednotlivé barvy přirovnáváme ke známým předmětům, podle hmatu poznáme strukturu (bílý, studený sníh). Využíváme kostky ze stavebnic, obrázky atp. hledáme rozdíly a vše se snažíme podporovat slovním doprovodem.

Podporujeme pozorování objektů a vnímání zleva doprava, abychom tak upevnili návyky pro budoucí schopnost čtení. Předkládáme dítěti zrcadlově obrácené obrázky, hrajeme si s barevnými písmeny a čísly (umísťování do skládaček, skládáme jednoduché puzzle).

## **ADHD, hyperaktivita, hypoaktivita**

Pro člověka je jedním ze základních potřeb - potřeba pohybu. Dítě se snaží tuto potřebu uspokojit. Nedivíme se na něj jenom tak, že dítě zlobí, ale hledáme příčinu jeho nespokojenosti. Dospělý člověk se také necítí dobře ve stísněných, vydýchaných prostorech, je po celodenní práci mnohdy unavený a nervózní a po malém dítěti ze školky chceme, aby po celém dnu stráveném „prací ve školce“ bylo poslušné a vzorné. Vždyť i ono musí pociťovat značnou únavu a ještě je plné dojmů, které nám chce sdělit. Často se stává, že jsou primární (biologické) potřeby dítěte opomíjeny, přesto, že zvláště u dětí s nezralým nervovým systémem, je jejich potřeba ještě výraznější, neboť se nedokážou ovládat. Dítě je potom nervózní, roztěkané, nedokáže se soustředit ani na požadovanou činnost, ani na pokyny, které mu dospělý sděluje.

*„Čím mladší je dítě, tím má větší potřebu pohybu. Pohyb je pro ně přirozeným stavem, zatímco klid je unavuje, sezení bez hnutí je vyčerpává.“*

(Zelinková, 1994, s. 155)

U dětí s ADHD musí uspokojování biologických potřeb (spánek, tekutiny, dostatek prostoru, čistý vzduch, potravu) kontrolovat dospělý. Mezi další nezbytné lidské potřeby patří uspokojení potřeby poznání, úspěchu (pochvaly) a socializace (sekundární potřeby). Proto chválíme děti i třeba za nepatrné úspěchy, motivujeme je k další snaze, i když nám se může zdát, že vynaložené úsilí neodpovídá výsledku. U hyperaktivních dětí se snažíme často střídát činnosti, aby se jimi děti neunavily, střídáme činnosti pasivní s aktivními, kooperujeme, vytváříme přátelskou atmosféru, dítě nesrážíme, naopak povzbuzujeme.

*„Děti s poruchami musíme vést tak, aby měly možnost zažívat úspěch. Hledáme oblast, v níž jsou úspěšní, v níž je můžeme pochválit.“* (Zelinková, 1994, s. 157)

U dětí pasivních se snažíme je pomalu a nenásilně zapojit do kolektivu, chválíme je, snažíme se jim zvednout sebevědomí, povzbudit je a zbavit je strachu před množstvím lidí okolo, zbavit je pocitu nejistoty ze sebe samého i z ostatních. Snažíme se odhalit případné příčiny jejich pasivity a v závažných případech konzultujeme s odborníky.



### **„Nešikovné dítě“ – dyspraxie**

U předškolního dítěte se zjišťuje dosti obtížně. Dítě mívá problémy s motorikou hrubou i jemnou (úchop špetkou), grafomotorikou, sebeobsluhou, nevyhraněnou laterality, poruchami orientace, má problém vnímat vlastní tělo.

Cvičíme navlékání korálek, sbírání předmětů ze stolu, nejdříve zlepšujeme hrubou následně teprve jemnou motoriku, využíváme velké formáty, při stříhání nůžkami trénujeme pohyb otevřít a zavřít.

Používáme vizuální instrukce, věnujeme se dítěti často individuálně, pokyny zadáváme postupně, snažíme se upoutat jeho pozornost. Dítě může mít neklidný spánek, potřebuje pravidelný režim, dostatek pocitu bezpečí.

## **Praktická část**

### **5. Pedagogická diagnostika a rozvoj oslabených oblastí**

#### **5.1 Cíl, hypotézy, metody a techniky výzkumné činnosti**

##### **Cíl výzkumného šetření**

Hlavním cílem diplomové práce je sledovat vývojový posun předškolního dítěte (v oblasti zrakového a sluchového vnímání, paměti, jemné motoriky a rozvoje řeči), za pomoci stimulačního programu, který je zaměřen na rozvoj oslabené oblasti u vybraného vzorku dětí.

Dílčím cílem je vnitřní srovnání současné úrovně zrakového, sluchového vnímání, paměti, artikulační obratnosti u předškolních dětí ze speciální třídy (vývojové dysfázie), s dětmi z běžné třídy mateřské školy (porovnáním dosažených výsledků z testu rizika čtení a psaní pro rané školáky).

##### **Výzkumné otázky**

1. Zajímá mne, jakých výkonů dosáhnou v testu rizika děti z běžné třídy a děti ze třídy speciální. Předpokládám nižší hodnoty právě u dětí ze speciální třídy, neboť je zde větší koncentrace dětí s vývojovými obtížemi, které se v testu mohou projevit.
2. Zajímá mne, k jakým posunům dojde u dětí z běžné třídy a u dětí ze třídy speciální prostřednictvím realizace stimulačního programu. Ten byl zaměřen na jevy, které jsou základem předpokladů pro čtení a psaní a které byly také podněcovány v dalším rozvoji.

##### **Použité metody, prostředky a techniky výzkumného šetření**

Jedná se o kvalitativní výzkumné šetření, které je zaměřené na popis výsledků vyšetření u vybraného vzorku dětí.

Použité metody v této práci bychom mohli rozdělit na:

- Výzkumné metody ke sledování rozdílů mezi žáky – použity byly: Test rizika čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, Kucharská, 2001), dále analýza pedagogické

dokumentace, pozorování

- Vytvořený intervenční program pro stimulaci žáků v jejich rozvoji v oblastech, které jsou součástí použitého Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky a které jsou také signálem vývojových deficitů, individuální a skupinová práce s dítětem při realizaci intervenčního programu

## **5.2 Charakteristika zařízení, v němž probíhalo výzkumné šetření a popis zkoumané skupiny**

Výzkumné šetření bylo prováděno v mateřské škole Na Děkaně 2, Praha 2. Jedná se o předškolní zařízení, které má celkem devět tříd s celodenním provozem, z nichž jedna třída je třída speciální (pro děti s logopedickými nebo kombinovanými vadami).

V tomto školním roce (2011-2012) je zde 52 dětí předškolního věku (5-6 let). Výzkumné šetření bylo zahájeno v prosinci 2011 v běžných třídách mateřské školy – třída Ježků, Motýlků, Žabek, kde z 22 šestiletých dětí bylo na základě výsledku „*Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*“ od D. Švancarové a A. Kucharské vybráno šest dětí do výzkumného vzorku - 4 chlapci a 2 dívky (viz tabulka č. 1).

Výzkumné šetření bylo ukončeno začátkem března 2012.

V tabulce č. 1 jsou uvedeny charakteristiky dětí ze vzorku běžné třídy, v tabulce č. 2 pak ze třídy speciální.

**Tab. 1: Charakteristika výběrového souboru dětí z běžné třídy**

	<b>Jméno dítěte</b>	<b>Věk</b>	<b>Lateralita</b>	<b>Odklad školní docházky</b>	<b>Poznámky</b>
<b>1.</b>	Šimon	5,11	pravorukost	ne, nástup září 2012	
<b>2.</b>	Aleš	6,4	pravorukost	ano, nástup září 2012	ostýchá se
<b>3.</b>	Radek	6,0	levorukost	ne, nástup září 2012	
<b>4.</b>	Barbora	6,3	pravorukost	ne, nástup 2012	
<b>5.</b>	Kateřina	5,11	pravorukost	ne, nástup září 2012	
<b>6.</b>	Petr	6,0	pravorukost	ne, doporučen odklad šk. docházky	vada řeči

Počátkem ledna byl v rámci vnitřního srovnání (dvou tříd MŠ - dětí z běžné třídy s dětmi ze speciální třídy) proveden „*Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*“ ve třídě Berušek. Jedná se o speciální třídu, kde z 12 dětí je 6 dětí předškolního věku – chlapci (viz tabulka č. 2).

**Tab. 2: Charakteristika výběrového souboru dětí ze speciální třídy**

	<b>Jméno dítěte</b>	<b>Věk</b>	<b>Lateralita</b>	<b>Odklad školní docházky</b>	<b>Diagnóza</b>
<b>7.</b>	Pepa	5,9	pravorukost	ne, doporučen odklad šk. docházky	
<b>8.</b>	Mírek	6,8	pravorukost	ano, nástup září 2012	
<b>9.</b>	Tadeáš	6,7	pravorukost	ano, nástup září 2012	
<b>10.</b>	Marek	5,9	pravorukost	ne, doporučen odklad šk. docházky	ADHD
<b>11.</b>	David	6,11	pravorukost	ano, nástup září 2012	
<b>12.</b>	Matěj	5,10	pravorukost	ne, doporučen odklad šk. docházky	

### **5.3 Vlastní výzkumná činnost**

Na počátku celého výzkumu jsem s dětmi, které dovršily šesti let (22 dětí), provedla diagnostiku pomocí „*Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*“ od D.Švancarové a A. Kucharské (viz příloha č. 2). Tento test slouží k včasnému podchyzení dětí, u kterých by se mohly vyskytnout problémy v počátečním psaní a čtení (dyslexie, dysgrafie). Jeho cílem je poukázat na oslabené oblasti, které je nutné před nástupem do ZŠ rozvíjet.

Testování probíhalo u všech dětí individuálně v dopoledních hodinách – ve volné třídě. Na základě výsledků z testu jsem vybrala pět dětí z běžné třídy, které vykazovaly problémy v určité oblasti smyslového vnímání - dosáhly v hodnocení nižšího než průměrného stenu (v tabulce označeno zeleně). Z toho jeden chlapec vykazuje prvky vyššího potencionálu (nadprůměrné vědomosti, označeno modře) - (viz tabulka č. 3).

**Tab. 3: Test pro rané školáky na začátku výzkumu v běžné třídě MŠ (prosinec 11)**

jméno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	celkem bodů	Steny
Šimon	3	3	8	7	4	4	3	1	2	6	3	6	3	53	9
Agáta	3	3	5	8	4	4	1	3	1	6	3	6	2	49	8
Zuzana	3	3	7	8	4	1	3	3	2	3	3	6	3	49	8
Stanislav	3	3	8	7	4	2	3	2	2	4	2	6	3	49	8
Václav	3	3	8	8	3	2	2	2	2	6	3	6	1	49	8
Hana	3	3	5	8	4	2	3	2	2	5	3	5	3	48	8
Klára	3	3	6	8	4	2	2	2	1	6	2	6	3	48	8
Ornela	2	3	8	8	4	2	2	3	0	6	2	6	2	48	8
Hedvika	2	3	7	8	2	2	3	3	0	5	3	5	2	45	7
Aneta	3	3	5	8	4	2	2	3	0	5	1	6	3	44	7
Jan	3	3	7	7	2	1	3	3	0	5	1	6	3	44	7
Matěj	3	3	3	7	3	3	1	2	2	5	2	5	3	42	6
Viktor	2	3	3	5	4	3	3	0	0	5	1	3	3	35	5
Hiroto	3	3	1	8	4	2	2	2	1	2	3	4	0	35	5
Jakub	2	1	3	7	4	1	3	3	2	3	0	5	1	35	5
Alžběta	3	2	2	4	4	2	2	1	1	3	3	6	2	35	5
Veronika	3	1	1	6	4	4	2	3	1	2	2	4	0	33	5
Aleš	3	3	2	6	2	2	2	2	0	5	1	4	0	32	4
Radek	2	1	7	3	3	3	1	1	1	4	2	3	1	32	4
Barbora	1	2	1	6	4	2	3	2	2	2	3	2	0	31	5
Kateřina	1	0	4	3	4	1	3	3	1	2	3	5	0	30	4
Petr	3	0	0	4	4	0	1	2	0	2	3	6	0	25	3

*Pozn. V tabulce je označen zeleně vybraný vzorek dětí, u kterých byly zjištěny problémy v jednotlivých subtestech.*

Na základě sledování výkonu v dílčích subtestech jsem dále vybrala vzorek dětí, u kterých byly zjištěny problémy v jednotlivých subtestech. S těmito dětmi byl realizován stimulační program, který měl zajistit jejich další rozvoj ve sledovaných oblastech. Je popsán v následující kapitole a byl realizován po dobu deseti týdnů.

## 5.4 Stimulační programy

Zjištěné výsledky z testu rizika poruch čtení a psaní se staly východiskem pro další individuální práci s konkrétním dítětem, kde jsem se zaměřila na rozvoj oslabené oblasti a to především na rozvoj sluchového vnímání – sluchovou diferenciaci, sluchovou analýzu a rýmování a na rozvoj zrakového vnímání – zrakovou analýzu a syntézu, rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotoriky.

Práce s dětmi probíhala buď v průběhu ranních činností (od 7:30 do 8:30 hod.) nebo v době předškolní přípravy (od 14:00 do 15:00 hod.), kdy byly formou hry rozvíjeny základní psychické funkce.

### 5.4.1 Stimulační program na rozvoj sluchové percepce

Individuální vzdělávací plán byl vytvářen za pomoci pracovních listů ze souboru: „*Sluchové vnímání*“ od Jiřiny Bednářové (2008) (viz příloha č. 3).

Ze 40 pracovních listů jsou zde uvedeny pouze ty, které byly zařazeny do stimulačního programu na rozvoj sluchového vnímání.

Programem nás provázel náš plyšový kamarád „*Ježeček Bodlinka*“.



1 list – ***Co vidím na obrázku***

**motivace** – rozpočítadlo – Dupe, dupe a jak funí, na zádech si nosí trní, tahle zvláštní košilka je jen samá bodlinka. Ježeček je nešťastný a neví si rady, pomůžeš mu? Vytleskej slova, co vidíš na obrázcích.

**úkol** – děti nejprve obrázky pojmenují a potom roztleskají daná slova na slabiky.

**cíl** – získat rytmické cítění, smysl pro rytmus.

### Doplňující cvičení

Najdi a vybarvi slova podle počtu slabik. (jednoslabičná slova **červeně**, dvojslabičná slova **zeleně**, trojslabičná slova **modře**, čtyřslabičná slova **oranžově**)



3 list – **Jedna, dva, tři, čtyři, pět...**

**motivace** – Vezmi nůžky, stříhej hned. Obrázky se pomíchaly, Bodlinka si neví rady. Všechna slova si vytleskej a dobře počítej. Najdeš obrázky na tři slabiky....?

**úkol** – děti obrázky rozstřihají, pak je pojmenují a poté roztřídí podle počtu slabik.

**cíl** – rozvoj sluchových dovedností, pozornosti, orientace na ploše, rozkládání slova na slabiky.

### Doplňující cvičení

*Práce s obrázky* – před dítě položíme obrázky, které se liší počtem slabik (dům, klíče, holčička, náušnice). Slova společně s dítětem vyjmenujeme, vytleskáme. Pak učitelka zatleská a dítě hledá daný předmět. Obrázky lze přidávat – práce s možnostmi.



4 list – **Hrajeme si se slovy**

**motivace** – Umíš číst v obrázkovém slabikáři? přečti ježekovi všechna slova a nakresli pod obrázek tolik teček, kolikrát tleskneš.

**úkol** – děti do rámečku pod obrázek mají nakreslit tolik teček, kolik má slovo slabik.

**cíl** – rozvoj mluvního projevu – pojmenování všech obrázků, poznávání počtu slabik, rozlišování slov dvouslabičných a tříslabičných, tvoření zdvořilostí.

### Doplňující cvičení

Vybarvi obrázky „omalovánka“ – rozvoj citu pro barvu a tvar, preciznost a trpělivost. „Hrajeme si se slovy“ pojmenuj obrázky a řekni, jaké mohou být – slon je velký, tlustý..., pastelky jsou dřevěné, barevné....hledání přídavných jmen.



### 5 list – *Umiš nakupovat?*

**motivace** – Ježeček byl nakupovat. Nejprve šel do pekařství, co zde koupil? Vyjmenuj a vytleskej. Do jakého druhého obchodu pak asi zavítal, co myslíš?

**úkol** – děti mají stejně jako u čtvrtého pracovního listu nakreslit tolik teček, kolik má slovo slabik.

**cíl** - zobecňování a vytváření nadřazených pojmů, rytmizace slov, procvičování zraku – orientace na ploše.

### Doplňující cvičení

„Hra na obchod“ – běž do obchodu a přines – 2 hračky, 4 zvířátka, 3 druhy ovoce.

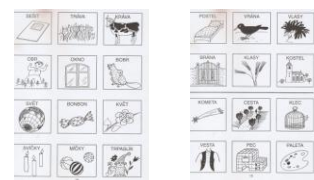


### 8 + 9 list – *Spoj slova, která se rýmují*

**motivace** – Ježeček navštívil hračkářství, kde si koupil papírového draka, a protože foukal silný vítr, vyletěl mu drak, vyletěl až do oblak. Kam se schoval pyšný drak, schoval se za černý ... (mrak). Najdeš ještě jiné rýmy.

**úkol** – děti mají spojit čarou slova, která se rýmují.

**cíl** – rozvoj jazykového citu – básničky na dané téma.



### 10 + 12 list – *Hra na básníky*

**úkol** – děti mají v řádku najít dvě slova, která se rýmují. Slovo, které se nerýmuje, přeškrtnout.

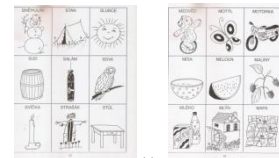
**cíl** – sluchové rozlišování stejných slabik na konci slova, rozvoj postřehu orientace na ploše.

### Doplňující cvičení

„Hledání půlených obrázků“ – práce se skupinou dětí.

Děti chodí po třídě a hledají kamaráda s druhou půlkou obrázku. Jakmile se najdou, jdou si sednout do kroužku. V kruhu si poté dáváme hádanky, jakou věc, zvíře... našly.





17+18 list – ***Říkej si společně s ježkem***

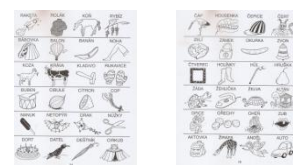
**motivace** – S ježečkem si zatleskáme, potom ještě zamotáme - slůvko na S, Č vyhledáme. Dokážeš to?

**úkol** – děti mají poznat, co mají slova na obrázcích společného, kterou hlásku.

**cíl** – rozvoj sluchových dovedností – stejné hlásky, určování první hlásky.

### Doplňující cvičení

„Na co myslím“ - před dítě položíme obrázky, které popisujeme, dítě má za úkol poznat na co myslím. V hádání se můžeme střídat. *Je to na obloze, má to žlutou barvu, v noci to na obloze nenajdeme. Co to je?*



24+25 list – ***Dobře se dívej a poslouvej***

**motivace** – Bodlinka ti nakreslil obrázky, které začínají stejnou hláskou. Ale co to? Jsou zde i obrázky, které začínají jinou hláskou. Najdeš je?

**úkol** – děti mají označit v řádku slovo, které začíná jinou hláskou než ostatní slova.

**cíl** – rozvoj slovní zásoby, porovnávání slov podle první hlásky.

### Doplňující cvičení

„Vytváření trojic“ – rozstříhané obrázky, zamícháme a potom hledáme trojice obrázků se stejnou počáteční hláskou. Děti mohou dokreslit čtvrtý obrázek začínající na stejnou hlásku.



27 list – ***Zatleskáme, zamotáme slůvka na ... vyhledáme.***

**motivace** – Tři pastelky v ruce máš, co s nimi jen uděláš? Červenou vybarvi slova začínající na hlásku C, modrou pastelkou vybarvi slova na V, a kterou pastelkou vybarvíš slova na CH?

**úkol** – dítě má označit **červeně** všechna slova začínající hláskou C, **modře** hláskou V, **zeleně** hláskou CH.

**cíl** – rozvoj pozornosti, postřehu a orientace na ploše, rozlišování barev.

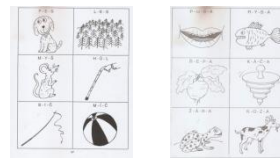


35 list – **Poznáš hlásku na konci slova?**

**motivace** – Bodlinka chce vědět, jestli tvá ouška dobře slyší. Vybarvi obrázky, které končí hláskou M **modře**, R **růžově**, L **zeleně**.

**úkol** – děti mají poznat hlásku na konci slova.

**cíl** – sluchové rozlišování poslední hlásky, určování první a poslední hlásky.



37+40 list – **S kým si ježeček Bodlinka bude dneska hrát?**

**motivace** – Kamarád našeho ježečka se jmenuje robot Emílek. A protože je z velké dálky, možná mu nebudeš rozumět. Tak poslouvej A-H-O-J. Víš, co ti řekl? Chceš mu rozumět?

**úkol** – obrázky je nutné nejprve s dítětem pojmenovat, a potom mu jednotlivé obrázky říkat po hláskách. Dítě má za úkol hlásky spojit ve slovo. Pokud dítě úkol s obrázky zvládá, zkusíme to i bez obrázků.

**cíl** – sluchová analýza a syntéza za pomoci zrakového vnímání.

#### 5.4.2 Náměty dalších her pro rozvoj sluchového vnímání

##### „Jak se jmenuješ“

Jedná se o hru, kde učitelka společně s dětmi vytleskává: *Jak se jmenuješ?* Dítě, na které učitelka ukáže, odpoví: *Jmenuju se Viktorka*. Děti opakují a vytleskávají: *Jmenuje se Viktorka?*

*Cílem hry:* rozvoj postřehu, rytmizace, spolupráce.

##### „Mráz a sních“

Hudebně pohybová hra spojená s hrou na tělo.

<i>Mráz, mráz, mráz</i>	Tleskání rukou před - za – před tělem,
<i>letí kolem nás,</i>	krouživé pohyby rukou- před tělem,
<i>mráz, mráz, mráz</i>	tleskání rukou před - za – před tělem,
<i>maluje obraz.</i>	děti napodobují kreslení květů na „zamrzlém okně“,
<i>Zamrzly loužičky,</i>	ťukají pravou nohou ve stoji přednožněm,

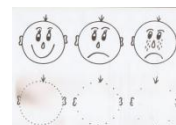
<i>zebou nás nožičky.</i>	ťukají levou nohou ve stoji přednožném,
<i>Mráz, mráz, mráz,</i>	tleskání rukou před –za- před tělem,
<i>letí kolem nás.</i>	krouživé pohyby rukou před tělem.

### „Poznáš hračku podle hmatu?“

Do připravené krabice, vložíme společně s dětmi drobné hračky, předměty, které si předem pojmenujeme (do krabice dáváme autíčko, tužku, hrníček.) Potom vyzveme jedno dítě, aby sáhlo do krabice a našlo předmět, který začíná písmenkem A. Jestliže si neví rady, požádáme ostatní děti, aby mu poradily.

### **5.4.3 Stimulační program na rozvoj zrakové percepce a grafomotoriky**

Individuální vzdělávací plán byl vytvářen za pomoci vybraných pracovních listů ze souboru : „*Předškoláci ve školce*“ od K. Lauberové a M. Miosgové (2009) (viz příloha č. 4).

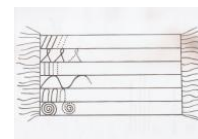


#### 1 list – ***Obličej***

**motivace** – „Když se ježek bojí, dělá takhle“ – emocionální skupinová hra, spojená s hrou na tělo, kdy děti předvádějí – jak si představují zvířátka, která se bojí, zlobí, mračí...

**úkol** – děti mají dokreslit kamarádům stejné výrazy v obličejích (radost, smutek, pláč), obtahnout tužkou předtištěný obrys obličeje.

**cíl** – vyjádření nálady jednoduchým grafickým způsobem, uvolnění svalových skupin a kloubů, natrénování souvislé linie tahu – kroužků a obloučků.



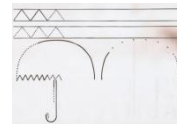
#### 3 list – ***Šála***

**motivace** – Ježeček je veliký parádník, a protože venku nastala velká zima, potřebuje krásnou novou šálu. Pomozte mu ji domalovat.

**úkol** – děti mají doplnit tužkou předkreslené tvary a linie.

**cíl** – rozvoj grafomotoriky, uvolňování zápěstí, nápodoba tvarů.

#### 6 list - *Deštník*



**motivace** – Bodlinka se probudí ve svém pelíšku, a chce jít do školky za kamarády, ale venku hrozně prší a on má rozbitý deštníček, pomůžeš mu ho dokreslit.

**úkol** – děti mají domalovat deštník a dokončit předepsaný vzor.

**cíl** – uvolňovací cviky, kreslení jedním tahem, rozvoj zrakové představivosti.

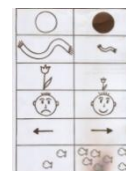


#### 8 list – *Čertík*

**motivace** – výroba papírového řetězu pro čerta – skupinová práce (stříhání+lepení), říkadlo spojené s pohybem - „Rohy, kožichy, kopyta, ocas“...

**úkol** – děti mají čertovi dokreslit řetěz a ocas.

**cíl** – dokreslování tvarů, vybarvení omalovánky bez přetahování, rozvoj jemné motoriky.



#### 9 list – *Protiklady*

**motivace** – skupinová práce na koberci - vyhledávání předmětů (dej větší autíčko na židli - menší autíčko pod židli, dej pět kostiček do zeleného kruhu a tři do červeného, kde jich je více..).

**úkol** – dítě pracuje podle slovní instrukce dospělého (vybarvi větší kytíčku, malou šálu...).

**cíl** – rozvoj logického myšlení, poznávání pojmů s opačným významem (antonyma), rozvoj pozornosti a orientace na papíru.



#### 14 list – *Omalovánka*

**motivace** – Bodlinka, dostal nové pastelky i s omalovánkou. Pomůžeš mu ji vybarvit?

**úkol** – děti mají vybarvit omalovánku podle počtu teček – jedna tečka – **žlutá** barva, dvě tečky- **oranžová** barva....

**cíl** – vybarvování s logickým zaměřením, rozvoj zrakového rozlišování, přiřazování prvků podle společných vlastností, počet 1-6, pojmenování a poznávání barev.

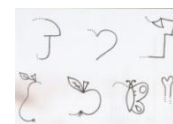


### 16 list – *Postava*

**motivace** – Maňásek ježečka vítá děti a ptá se, zda umějí pojmenovat a ukázat jednotlivé části lidského těla. Ježek dětem říká, kterou část těla mají ukázat (nos, pusku, bradu...) tempo řeči zrychluje, práce s encyklopediemi, rozhovor nad obrázky.

**úkol** – děti mají za úkol dokreslit lidské tělo (oči, pusku, vlasy, krk, tělo, ruce, nohy...).

**cíl** – kresba lidské postavy, koordinace pohybů oko-ruka, uvědomění si velikosti.



### 25 list – *Dokreslení obrázku*

**motivace** – Kdo to tady nedokreslil obrázky? Náš ježeček přece, ale vy jistě víte, co chtěl nakreslit. Vezměte si pastelku a obrázky dokreslete.

**úkol** – dítě má dokreslit druhou půlku obrázku, učit počet slabik ve slově, první písmeno.

**cíl** – rozvoj logického myšlení, procvičování zrkové analýzy a syntézy, dokreslování.



### 30 list - *Panáčci*

**motivace** – Hrajeme si s obrázky (piktogramy) – skupina dětí – stoupněte si přesně tak jak panáček na obrázku, hádáme, který obrázek nyní předvádí Martin, Janička..

**úkol** – děti mají vyhledat a spojit vždy dva stejně stojící panáčky.

**cíl** – rozvoj logického myšlení, pozornosti, postřehu a orientace (plošné i prostorové), přiřazování podle stejných znaků.

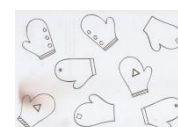


### 37 list – *Labyrint*

**motivace** – didaktická hra – „Na pejsky“ – děti hledají daný předmět (kostičku), která je schovaná.

**úkol** – děti mají za úkol najít pejskům jejich kostičku.

**cíl** – řešení labyrintů, procvičování zrkové paměti a postřehu, rozvoj prostorové představivosti.



### 38 list - *Rukavice*

**motivace** – Děti byly sáňkovat, a protože byly rukavice celé umáčené, nechaly si je uschnout na topení. Pomůžeš jim najít rukavice, které k sobě patří? Spoj je vždy stejnou šnůrkou, aby je děti příště snadno našly.

**úkol** – děti vyhledávají shodné rukavice, které pak čarou spojí do páru, určují pravou a levou rukavici, shodně vybarví.

**cíl** – zpřesňování zrakového vnímání, poznávání shod a rozdílů.



### 39 list - *Zrakové rozlišování – kytičky*

**motivace** – Bodlinka má dneska narozeniny - měli bychom mu donést kytičku. V každém řádku je vždy jedna pro našeho ježečka. Najdeš ji?

**úkol** – dítě má označit obrázek, který do řady nepatří (liší se).

**cíl** – zrakové rozlišování, rozpoznání obrazce lišícího se výraznějším detailem, orientace na archu papíru.



### 41 list - *Dokreslení detailů – oblečení*

**motivace** – četba z knihy - „Jak krtek ke kalhotkám přišel“, rozhovor na dané téma.

**úkol** – dítě má dokreslit oblečení tak, aby se co nejvíce podobalo oděvům na horní šňůře.

**cíl** – orientace na archu papíru, rozvoj zrakového vnímání, dokreslování, nápodoba.

#### 5.4.4 Zobrazení výsledků jednotlivých pracovních listů

V této kapitole jsou uvedeny pracovní listy, které byly vypracovány se všemi dětmi výzkumného vzorku (6 dětí z běžné třídy a 6 dětí ze třídy speciální), a kde se vyskytovaly nejvýraznější rozdíly.

**Jednotlivé pracovní listy jsem vyhodnocovala podle následující škály:**

- - po vysvětlení úkolu dítě pracuje samostatně, bezchybně – známka 1
- ▣ - dítě potřebuje zopakovat zadání, dopustí se chyby – známka 2
- - dítě není úkol schopno splnit ani s dopomocí – známka 3

Při hodnocení každého pracovního listu byly výkony dětí klasifikovány podle předcházející škály hodnocení (známka 1-3).

#### Vybrané pracovní listy ze stimulačního programu - „Sluchové vnímání“

##### 1 list – *Co vidím na obrázku*

**cíl** – získat rytmické cítění, smysl pro rytmus.

**úkol** – děti nejprve obrázky pojmenují a potom roztleskají daná slova na slabiky.

Pracovní list č. 1			
škála hodnocení	■	▣	□
běžná třída	3	3	0
speciální třída	2	3	1

##### 3 list – *Jedna, dva, tři, čtyři, pět*

**cíl** – rozvoj sluchových dovedností, pozornosti, orientace na ploše, rozkládání slova na slabiky.

**úkol** -dětí obrázky rozstříhají, pak je pojmenují a poté roztrídí podle počtu slabik.

Pracovní list č. 3			
škála hodnocení	■	▣	□
běžná třída	4	2	0
speciální třída	1	3	2

5 list – *Umiš nakupovat?*

**úkol** - děti mají stejně jako u čtvrtého pracovního listu nakreslit tolik teček, kolik má slovo slabik.

**cíl** - zobecňování a vytváření nadřazených pojmů, rytmizace slov, procvičování zraku – orientace na ploše.

Pracovní list č. 5			
škála hodnocení	■	□	□
běžná třída	5	1	0
speciální třída	1	4	1

8 list – *Spoj slova, která se rýmují*

**úkol** – děti mají spojit čarou slova, která se rýmují.

**cíl** – rozvoj jazykového citu – básničky na dané téma.

Pracovní list č. 8			
škála hodnocení	■	□	□
běžná třída	2	3	1
speciální třída	0	3	3

10 list – *Hra na básníky*

**úkol** – děti mají v řádku najít dvě slova, která se rýmují. Slovo, které se nerýmuje, přeškrtnout.

**cíl** – sluchové rozlišování stejných slabik na koci slova, rozvoj postřehu orientace na ploše.

Pracovní list č. 10			
škála hodnocení	■	□	□
běžná třída	4	2	0
speciální třída	1	2	3

**Tab. 4: Průměry známek (sluchové vnímání)**

pracovní list č.	1	3	5	8	10
běžná třída	1,50	1,33	1,16	1,83	1,33
Speciální třída	1,83	2,16	2,00	2,50	2,33

Pracovní list každého dítěte byl nejprve vyhodnocen samostatně a poté byly známky dětí obou skupin sečteny a vypočítána průměrná známka.

Po vyhodnocení 5 pracovních listů obou tříd se dá konstatovat, že při plnění úkolů dosáhly děti běžné třídy lepších výsledků. Rozdíl mezi oběma skupinami dětí byl poměrně výrazný.

Běžná třída – průměrná známka 1,43

Speciální třída – průměrná známka 2,16



## Vybrané pracovní listy ze stimulačního programu - „Předškoláci ve školce“

### 3 list – *Šála*

**úkol** – děti mají doplnit tužkou předkreslené tvary a linie.

**cíl** – rozvoj grafomotoriky, uvolňování zápěstí, nápodoba tvarů.

Pracovní list č. 3			
škála hodnocení	■	□	□
běžná třída	3	2	1
speciální třída	2	3	1

### 14 list – *Omalovánka*

**úkol** – děti mají vybarvit omalovánku podle počtu teček.

**cíl** - rozvoj zrakového rozlišování, přiřazování prvků podle společných vlastností, počet 1-6, pojmenování a poznávání barev.

Pracovní list č. 14			
škála hodnocení	■	□	□
běžná třída	5	1	0
speciální třída	1	3	2

### 16 list – *Postava*

**úkol** – děti mají za úkol dokreslit lidské tělo (oči, pusu, vlasy, krk, tělo, ruce, nohy...)

**cíl** – kresba lidské postavy, koordinace pohybů oko-ruka, uvědomění si velikosti.

Pracovní list č. 16			
škála hodnocení	■	□	□
běžná třída	5	1	0
speciální třída	3	3	0

### 25 list – *Dokreslení obrázku*

**úkol** – dítě má dokreslit druhou půlku obrázku, určit počet slabik ve slově, první písmeno.

**cíl** – rozvoj logického myšlení, procvičování zrakové analýzy a syntézy, dokreslování.

Pracovní list č. 25			
škála hodnocení	■	□	□
běžná třída	4	2	0
speciální třída	2	3	1

### 38 list – *Rukavice*

**úkol** – děti vyhledávají shodné rukavice, které pak čarou spojí do páru, určují pravou a levou rukavici, shodně vybarví.

**cíl** – zpřesňování zrakového vnímání, poznávání shod a rozdílů.

**Pracovní list č. 38**

škála hodnocení	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
běžná třída	5	1	0
speciální třída	1	4	1

**Tab. č. 5 Průměry známek (zrakové vnímání)**

pracovní list č.	3	14	16	25	38
běžná třída	1,66	1,16	1,16	1,33	1,16
speciální třída	1,83	2,16	1,50	1,83	2,00

Po zhodnocení a vypočtení průměrné známky (běžná třída – 1,29, speciální třída – 1,86) je zřejmé, že rozdíl mezi oběma skupinami dětí je i v oblasti zrakového vnímání v podstatě stejný. Výsledky hodnocení dopadly opět ve prospěch dětí běžné třídy.

## **5.5 Analýza výsledků testu rizika psaní a čtení, kazuistiky**

### **5.5.1 Kazuistiky dětí z běžné třídy**

Uvedené kazuistiky dokreslují charakteristiku vybraného vzorku dětí mateřské školy. Z důvodů ochrany osobních dat byla jména pozměněna.

#### **Kazuistika dítěte 1**

*Jméno:* Šimon

*Věk:* 5,11 let (prosinec 2011)

***Osobní charakteristika:*** chlapec je vyšší, štíhlé postavy, světlejší pleti a výrazně zrzavých vlasů. V kolektivu dětí je oblíbený, snaží se zaujmout ve skupině vůdčí postavení, dělá mu dobře, je-li středem pozornosti.

***Rodinná anamnéza:*** rodina dítěte je úplná, funkční, projevuje zájem o dění v mateřské škole a podporuje ji sponzorskými dary a nabídkou pomoci při různých akcích. Šimon nemá žádné sourozence. Matka je v domácnosti, a proto je zapsán jen na polodenní docházku.

***Osobní anamnéza:*** chlapec navštěvuje mateřskou školu od tří let. Od počátku se rychle zapojil, neměl žádné adaptační problémy. Je kamarádský, veselý, děti ho ráno nedočkavě očekávají. Dokázal si mezi nimi rychle vytvořit přirozenou autoritu.

Je manuálně zručný a vyhledává hry s konstruktivními stavebnicemi, vymýšlí různé obměny a při sestavování zaujímá vedoucí postavení a snaží se si svůj záměr prosadit. Skupina ostatních dětí ho respektuje. S učitelkou komunikuje bez problémů, sám ji osloví, respektuje ji.

Šimon je ctizádostivý, přemýšlivý, dožaduje se sám zadávání úkolů, dokáže se soustředit, udrží pozornost a pracuje samostatně. Je vytrvalý a úkol vždy dokončí. Hrubá i jemná motorika je v normě. Pohybově je velice zdatný (lyžování, plavání). Rád pracu-

je s keramickou hlinou, stříhá volně i podle předkreslené linie. Grafomotorika je na odpovídající úrovni, lateralita vyhraněná – pravák, úchop tužky správný. Při práci s tužkou je precizní, vybarvuje bez přetahování, pracovní tempo je vzhledem k tomu někdy poněkud pomalejší. Kresbu lidské figury zvládá se všemi výraznými znaky. Umí se podepsat, zná všechny číslice a písmena, umí číst. Nemá žádnou vadu řeči, slovní zásoba je bohatá, dokáže vyjádřit svoje myšlenky, převyprávět příběh, provést popis obrázku. Rozeznává hlásku na počátku i na konci slova. Chápe prostorové, částečně i časové vztahy, pravolevou orientaci. Základní matematické pojmy zvládá, chápe číselnou řadu v rozsahu do deseti, porovnávání, pojmy více, méně, stejně, první, poslední.

Při sebeobsluze pracuje samostatně, má zafixovány hygienické i stolovací návyky. Umí používat příbor.

Šimon je téměř šestiletý chlapec, jehož mentální schopnosti jsou v pásmu mírného nadprůměru, a proto by na něj měly být kladeny vyšší nároky než na ostatní děti.

## **Kazuistika dítěte 2**

*Jméno:* Aleš

*Věk:* 6,4 let (prosinec 2011)

***Osobní charakteristika:*** chlapec je urostlé postavy, má tmavé, krátké vlasy. Patří mezi nejstarší děti v homogenní třídě (odklad školní docházky). V kolektivu dětí je oblíbený.

***Rodinná anamnéza:*** rodina je úplná, funkční, do mateřské školy přivádí chlapce zpravidla matka, vyzvedává ho otec nebo babička. Aleš má starší sestru narozenou v roce 2001.

***Osobní anamnéza:*** Aleš navštěvuje mateřskou školu od svých 3 let. Adaptace proběhla bez problémů. Při ranním příchodu se okamžitě zapojuje do volné hry – vyhledává konstruktivní hry na koberci, kde zapojuje svoji představivost, rád se účastní spontánních pohybových aktivit (hry s míči, jízda na kole, honičky). Při hře se dokáže podřídít, nevyhledává konflikty. Nerad však pracuje na zadaných úkolech, kde má problémy s udr-

žením pozornosti, soustředěnosti. Při kontaktu s dospělou osobou komunikuje, ale kontakt nevyhledává. V rámci komunitního kruhu nerad hovoří před ostatními dětmi. Výslovnost je správná, mluví plynule v krátkých větách, dokáže rozeznat hlásku na začátku slova. Lateralita je vyhraněná – pravá ruka.

Hrubá motorika je v normě. Potíže má však při práci s nůžkami, kdy požadovaný tvar vystřihne, ale trvá mu to značnou chvíli a výsledek není přesný. Grafomotorika je vzhledem k věku na nízké úrovni, tužku drží křečovitě, kresba (lidská figura) je obsahově chudá, nerad kreslí, většinou používá pouze jednu pastelku.

V oblasti sebeobsluhy je samostatný – má zvládnuty hygienické návyky, oblékání, správně drží příbor, ale neustále se ujišťuje o správnosti držení, kdy zaměňuje strany vpravo- vlevo.

Aleš je šestiletý chlapec s poruchou pozornosti a narušenou grafomotorikou. Při zadané práci má tendenci zbrklosti, kdy pracuje rychle, aby měl vše hned hotové a mohl si jít hrát. Je důležité získat si jeho zájem dobrou motivací pro danou činnost. Mentální schopnosti jsou v pásmu průměru.

U Aleše je třeba se zaměřit především na rozvoj jemné motoriky (grafomotoriky) a zároveň na rozvoj sluchové percepce.

### **Kazuistika dítěte 3**

*Jméno:* Radek

*Věk:* 6,0 let (prosinec 2011)

***Osobní charakteristika:*** chlapec je střední postavy, má tmavé vlasy a oči. Je milý, citlivý, u dětí oblíbený.

***Rodinná anamnéza:*** dítě je jedináček, žije pouze s matkou – Češkou. Za otcem, který je španělské národnosti a žije trvale ve své vlasti, pravidelně několikrát ročně s matkou dojíždí. Do čtyř let dítěte žila rodina převážně ve Španělsku. Radek, který vyrůstal v dvojjazyčném prostředí, ovládá oba jazyky. Matka je na dítě mimořádně vázaná, opakovaně zdůrazňuje, že je vděčná za příkladný přístup učitelek ke svému synovi.

**Osobní anamnéza:** chlapec do mateřské školy nastoupil v lednu 2011. Adaptace proběhla bezproblémově, dítě se zapojilo do již stmelého kolektivu. Za nejlepšího kamaráda si vybral chlapce japonské národnosti. Jejich nejoblíbenější činností jsou konstruktivní hry. Chlapec je výřečný, má dobrou slovní zásobu. Pokud vykládá své zážitky ostatním dětem a jeho slovní projev je ovlivněn emocemi, mluví rychle až překotně. Vyžaduje jejich pozornost, není-li tomu tak, zlobí se. Ale sám se o vyprávění kamarádů nezajímá, neumí naslouchat. Četbu pohádky nesleduje, nevnímá její obsah. Je roztěkaný, při zadání úkolu reaguje správně na počáteční informaci, ale soustředit se vydrží jen několik minut. O další pokyny se již nezajímá, někdy reaguje sám otázkou „Co jste říkala?“. Dokáže ji zopakovat i několikrát za sebou. Snaží se mít úkol co nejdříve hotový.

V oblasti hrubé a jemné motoriky je na úrovni svého věku, má správný úchop tužky, lateralita – levorukost. Umí se podepsat. Hlášku na počátku slova nedokáže určit. Pokud označí správně, je to spíše nahodilé. Je samostatný při sebeobsluze a dodržování hygienických návyků. Při stolování používá příbor, je však vybíravý v jídle, pije pouze vodu.

Matce bylo doporučeno, aby požádala o odklad školní docházky, vzhledem k neschopnosti dítěte delší dobu se soustředit a udržet pozornost při zadání úkolu. U Radka je třeba se zaměřit na rozvoj sluchového vnímání (především umění naslouchat, nácvik sluchové paměti se zrakovou oporou).

#### **Kazuistika dítěte 4**

*Jméno:* Barbora

*Věk:* 6,3 let (prosinec 2011)

**Osobní charakteristika:** Děvčátko je malé, drobnější postavy, má delší černé vlasy, zakládá si – někdy až přehnaně – na svém vzhledu. Vyhledává ke hrám spíše chlapec-kou společnost, ujímá se ráda vůdčí role, a přestože se občas snaží mít poslední slovo a její chování hraničí s panovačností, je v kolektivu oblíbená.

**Rodinná anamnéza:** rodiče žijí ve společné domácnosti, nejsou oddáni. Matka je hovorná, srdečná, v současné době je na mateřské dovolené s roční dcerkou. Otec je málomluvný, slovnímu kontaktu s učitelkou se spíše vyhýbá.

**Osobní anamnéza:** Barbora začala mateřskou školu navštěvovat od září 2008, kdy dovršila tři roky. Adaptovala se velmi dobře, děti si ji od počátku oblíbily. Nejprve pro ně byla „panenkou na hraní“ (byla v té době nejmladší z dětí). V průběhu let si začala budovat v kolektivu vedoucí postavení. S učitelkami ráda komunikuje, přichází se občas pomazlit, je přátelská, dělá jí dobře, jestliže je pověřena nějakým úkolem. K mladším dětem je ohleduplná, umí se jich zastat. Dokáže se soustředit, je přemýšlivá, je-li však úkol nad její síly, hledá výmluvy, snaží se za každou cenu obhájit. Hrubá i jemná motorika jsou v normě, grafomotorika je na úrovni věku, lateralita je vyhraněná – pravorukost, špetkový úchop tužky. Výslovnost je správná, ovládá dech, tempo i intonaci řeči. Je hovorná, s dobrou slovní zásobou. Umí se podepsat, nerozeznává však hlásku na počátku a konci slova.

Chápe prostorové vztahy, částečně i časové, občas se ještě zmýlí při určování pravo-levé orientace. Ráda se převléká do různých šatů, slyší-li hudbu (klavír, CD), okamžitě se snaží vyjádřit své pocity pohybem. Je šikovná, zvládá sebeobsluhu, hygienické a stolovací návyky.

U Báry je nutné se zaměřit na procvičování pravolevé orientace a na sluchovou percepci (hlásky ve slově, sluchová paměť, rým).

## **Kazuistika dítěte 5**

*Jméno:* Kateřina

*Věk:* 5, 11 let (prosinec 2011)

**Osobní charakteristika:** dívka urostlé postavy, hnědých krátkých vlasů. Milá, vstřícná, ráda nápomocna p. učitelkám. Je však svéhlavá, proto v kolektivu méně oblíbená. Ráda si hraje převážně s chlapci.

**Rodinná anamnéza:** rodiče jsou rozvedeni, v současné době má matka nového přítele, u kterého Kačenka společně se starším bratrem bydlí.

**Osobní anamnéza:** Kačka navštěvuje mateřskou školu od svých tří let. Adaptace proběhla bez problémů. Velmi rychle si zvykla na nový kolektiv. Do školky chodí každý den mezi prvními a domů odchází mezi posledními. Kontakty s dětmi navazuje velice dobře, snaží se být neustále středem pozornosti.

Je velmi hyperaktivní a hlučná. Nerada se podřizuje, snaží si vše vydobýt křikem. Při konfliktu také velice často truceje. Ráda pracuje na zadaných úkolech, dokáže se pro ně velice rychle nadchnout, ale zároveň je rychle opouští a to i ve volné hře.

Jemná a hrubá motorika je na úrovni věku. Zvládá koordinaci ruky a oka, umí zacházet s papírem, modelovací hmotou. Lateralita je pravostranná. Velice ráda kreslí, její kresba je propracovaná s výraznými detaily. Umí se podepsat a pozná některá písmena. Chápe základní matematické pojmy, porovnávání, číselnou řadu v rozsahu první desítky, pojmy, více, méně, stejně, první a poslední. V řeči se objevují deficity při artikulaci hlásek R, Ř - dochází na logopedii. Komunikuje vhodně s dospělým, respektuje ho. V oblasti sebeobsluhy je samostatná.

U Kateřiny je potřeba prodlužovat dobu soustředěnosti na jednu činnost tak, aby neodbíhala od započaté práce. Rozvíjet správnou výslovnost všech hlásek a hláskových skupin ve slovech – artikulační cvičení (říkadla, ozvěnové hry).

## **Kazuistika dítěte 6**

*Jméno:* Petr

*Věk:* 6,0 let (prosinec, 2011)

**Osobní charakteristika:** chlapec je střední postavy, má světlé vlnité vlasy, modré oči. Je milý, rád pomáhá učitelkám, za pochvalu je vděčný.

**Rodinná anamnéza:** rodina je neúplná, dítě žije s matkou a dvěma dospělými bratry, kteří se spolupodílejí na jeho výchově. Matka v současné době do školky téměř nechodí,



zúčastňuje se jen třídních schůzek.

**Osobní anamnéza:** Petr navštěvuje mateřskou školu od 4 let. Velmi špatně se adaptoval, od matky se odpoutával těžce, vždy s pláčem. Po celou dobu pobytu ve školce plakal, o děti nejevil zájem.

Je uzavřený, u dětí méně oblíbený, teprve v poslední době se začíná mezi kamarády začleňovat a to díky chlapci, který ho po domluvě s učitelkou, začal do hry přibírat. Důvod, pro který ho děti nevyhledávají je patrně způsoben nerovnoměrným vývojem v oblasti řeči (zhoršená motorika mluvidel, malá slovní zásoba, řeč obtížně srozumitelná). Chlapec, pokud je osloven, odpovídá většinou jednoslovně, téká pohledem po ostatních dětech, jakoby se styděl. Petr je v péči klinického logopeda.

Při hře vyhledává konstruktivní hry, při nichž dokáže uplatnit svoji nápaditost, také rád kreslí, pracuje s papírem a nůžkami (velká představivost).

Hrubá motorika i jemná je na úrovni věku, grafomotorická cvičení zvládá, má zvládnutý i správný úchop tužky, lateralita – pravorukost. Při řízených činnostech má malou dávku sebedůvěry, přestože úkoly plní dobře, vyhledává po celou dobu oční kontakt s učitelkou, ubezpečuje se o správnosti a čeká, až mu pokyne hlavou, že pracuje bezchybně. Pokud je pochválen jeví radost, kterou vyjadřuje nepřiměřeně až živelně (vyskočí, zvedá ruce, vykřikne). V oblasti sebeobsluhy je samostatný a rychlý.

U Petra je nutné se zaměřit především na posilování důvěry v sama sebe, a rozvíjet u něho sluchové vnímání (poslech čtené pohádky, rozhovory nad knihou, počáteční hláska ve slově – hry s písmenky).

### 5.5.2 Zhodnocení výsledků test – retest (po realizované intervenci) v běžné třídě

V tabulce č. 6 jsou uvedeny výsledky počátečního testu dětí ze vzorku běžné třídy, který byl proveden v prosinci 2011, v tabulce č. 7 pak kontrolní test provedený v březnu 2012, kde je žlutě označeno zlepšení v jednotlivých subtestech.

**Tab. 6: Výsledky testu pro rané školáky u dětí z běžné třídy (prosinec 2011)**

jméno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	celkem bodů	Steny
Šimon	3	3	8	7	4	4	3	1	2	6	3	6	3	53	9
Aleš	3	3	2	6	2	2	2	2	0	5	1	4	0	32	4
Radek	2	1	7	3	3	3	1	1	1	4	2	3	1	32	4
Barbora	1	0	1	6	4	2	3	2	2	5	3	2	0	31	5
Kateřina	1	0	4	3	4	1	3	3	1	2	3	5	0	30	4
Petr	3	0	0	4	4	0	1	2	0	2	3	6	0	25	3

**Tab. 7: Test pro rané školáky na konci výzkumu (březen 2012) zlepšení**

jméno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	celkem	Steny
Šimon	3	3	8	7	4	4	3	2	2	6	3	6	3	54	9
Aleš	3	3	1	7	3	3	3	3	1	5	3	6	3	44	7
Radek	2	1	7	3	3	3	1	3	1	4	2	6	0	36	5
Barbora.	3	3	6	6	4	2	3	2	2	5	3	3	2	44	7
Kateřina	3	3	4	7	4	2	3	3	1	4	3	6	2	45	7
Petr	3	1	5	7	4	1	1	2	1	5	3	6	2	41	6

Legenda:

1. sluchová analýza – slabiky
2. sluchová analýza – první hláska
3. sluchová analýza – hláska ve slově
4. sluchová analýza – podobná slova
5. sluchová analýza – rozlišování délek
6. zraková analýza – rytmus
7. zraková analýza – pravolevá orientace
8. zraková analýza – paměť
9. zraková analýza – plošné

10. artikulace
11. jemná motorika
12. intermodalita
13. rýmování

V tabulce č. 8 jsou porovnány výkony počátečního a konečného testování u jednotlivých dětí ze vzorku běžné třídy podle dosažených bodů z „Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“, a v tabulce č. 9 je porovnání podle dosažených stenů.

**Tab. 8: Porovnání počátečního a konečného testování (prosinec 11 – březen 12)**

	<b>jméno - věk</b>	<b>výsledky 1. testu</b>	<b>výsledky 2. testu</b>	<b>zlepšení o:</b>
1.	Šimon – 5,11	53	54	1
2.	Aleš – 6,4	32	44	12
3.	Radek – 6,0	32	36	4
4.	Barbora – 6,3	31	44	13
5.	Kateřina – 5,11	30	45	15
6.	Petr – 6,0	25	41	16

**Tab. 9: Porovnání počátečního a konečného testování podle stenů (běžná třída)**

	<b>jméno</b>	<b>hodnocení před: (1. test)</b>	<b>hodnocení po: (2. test)</b>
1.	Šimon	9 - výrazný nadprůměr	9 - výrazný nadprůměr
2.	Aleš	4 - nižší průměr	7 - vyšší průměr
3.	Radek	4 - nižší průměr	5 – průměr
4.	Barbora	5 - nižší průměr	7 - vyšší průměr
5.	Kateřina	4 - nižší průměr	7 - vyšší průměr
6.	Petr	3 - podprůměr	6 – průměr

Hodnocení podle stenové normy:

Sten

1-2 výrazný podprůměr

3 podprůměr

4 nižší průměr, hraniční pásmo

5-6 průměr

7 vyšší průměr

8 nadprůměr

9 výrazný nadprůměr

Po vyhodnocení výsledků počátečního a závěrečného testu je patrné, že u všech dětí z běžné třídy došlo ke zlepšení oslabených oblastí (vyšší počet dosažených bodů).

### **5.5.3 Výsledky hodnocení testu u dětí z běžné třídy**

**Šimon** – již v 1. testu vykazoval Šimon ve všech oblastech bezchybné zvládnutí (53 bodů z 55 možných), což se v kontrolním testu, počátkem března potvrdilo. Šimon je chlapec, který vykazuje dlouhodobě nadprůměrné vědomosti, a tudíž jsou na něho kladeny vyšší nároky než na ostatní děti.

**Aleš** – výsledky 1. testu byly celkově v pásmu nižšího průměru, 4. sten, Aleš vykazoval problémy v subtestu sluchového rozlišování hlásek, kdy nedokázal určit přítomnost hlásky ve slově a také měl problémy vytvořit rým k danému slovu. Druhou problematickou oblastí u Aleše byla zrková diferenciaci v ploše – překreslování čáry do sítě a napodobení tvaru písma. Náprava byla tudíž zaměřena jak na sluchovou tak i na zrkovou percepci.

Při porovnání výsledku 1. a 2. testu je zřejmé, že u Aleše došlo ke zlepšení všech sledovaných oblastí kromě oblasti sluchového rozlišení hlásky ve slově, kde podal v obou šetřeních stejný výkon. Přestože došlo u chlapce k významnému posunu v rozvoji jednotlivých oblastí (7. sten – vyšší průměr), je nutné s ním i nadále pracovat a věnovat se stimulaci především sluchové analýzy slov.

**Radek** – jeho celkový výsledek 1. testu je úplně stejný jako u Aleše, tj. 4. sten – pásmo nižšího průměru, ale rozložení jeho obtíží je podstatně jiné. Slabší výkon podal v subtestu zrkového vnímání (rozlišování - pravolevé orientace, zrkové paměti) a rýmování. V oblasti intermodality se u chlapce projeví obtíže při zapamatování názvu tvarů, bez zrkové podpory. U Radka bylo třeba se také zaměřit na rozvoj sluchového vnímání (především rozlišení první hlásky ve slově a rozlišení zvukově blízkých hlásek).

Je zřejmé, že Radek v opakovaném šetření dosáhl poměrně dobrých výsledků v oblasti zrkové paměti, ale v ostatních oblastech nebyl zaznamenán posun. Důvodem může být dlouhodobá nepřítomnost v mateřské škole (častá nemocnost).

V rámci programu předškolních činností se budeme i nadále snažit zapojovat chlapce do společných aktivit (umění naslouchat druhé), práce však bude spočívat především v individuální činnosti se zaměřením rozvoje pozornosti.

**Barbora** – její celkový výkon po 1. testu spadl do pásma průměru, 5. sten, což by znamenalo, že by se neměly vyskytnout vážnější potíže se čtením a psaním, avšak velmi slabý výkon Barbora podala v subtestech - sluchová analýza slabik, rozlišování hlásek ve slově a rýmování, což naznačuje deficity v oblasti sluchového vnímání. Vhodnou stimulací jsme se zaměřili na tuto oblast, což je patrné z výsledku 2. testu, kdy došlo k výraznému posunu v rozvoji sluchového vnímání (7. sten – vyšší průměr).

S Barborou budeme i nadále pokračovat v programu „*Sluchové vnímání*“ od Jiřiny Bednářové. A zaměříme se na intenzivnější individuální práci v rámci ranních činností.

**Kateřina** – z prvotního šetření vyplývá, že výraznější obtíže se u Kateřiny projevily v oblasti sluchového vnímání (analýza slov na slabiky, určení počáteční hlásky a hlásky ve slově), artikulační obratnosti a rýmování. Náprava byla tedy zaměřena zejména na tuto oblast.

Jak vyplývá z kontrolního šetření, u dívky došlo k výraznému zlepšení sledované oblasti. Lepšího výkonu dosahuje též v oblasti artikulační obratnosti, a to i díky tomu, že navštěvuje pravidelně logopedickou péči. Doba soustředěnosti se prodloužila, Kateřina již neodbíhá od činnosti, dokáže zadaný úkol dokončit.

U Kateřiny je nutné pokračovat v podpoře všech oblastí vývoje, docvičit oslabené funkce zrakového vnímání (interpretace rytmu, diferenciací v ploše).

**Petr** - celkový výkon z 1. testu spadl u Petra do pásma podprůměru, 3. sten, kdy vykazoval velmi slabý výkon v subtestu sluchové analýzy slov (rozlišení první hlásky ve slově, posouzení její přítomnosti uvnitř slova a schopnost tvoření rýmu). Obtíže měl i se zřetelnou diferenciací v ploše a rozlišováním rytmu se zřetelnou oporou.

V rámci stimulace byl zařazen program „*Sluchového vnímání*“, který probíhal jak v rámci skupinové práce s ostatními dětmi, tak při individuálních činnostech.

Jak vyplývá z kontrolního šetření, dosáhl Petr v každé ze sledovaných oblastí většího či menšího zlepšení výkonu (6. sten). Výrazně se zlepšil jak v oblasti sluchové tak i zřetelné percepce. Významný pokrok udělal také v oblasti sociální. Daří se zlepšovat jeho sebedůvěru. Také u Petra je nutné pokračovat v podpoře všech oblastí vývoje, docvičit oslabené funkce zrakového vnímání (rytmu, pravolevé orientace).

#### **5.5.4 Kazuistiky dětí ze speciální třídy**

##### **Kazuistika dítěte 7**

*Jméno:* Pepa

*Věk:* 5,9 let (leden 2012)

***Osobní charakteristika:*** Pepa je chlapec vyšší, štíhlé postavy, nakrátko ostříhaných hnědých vlasů. Do speciální třídy byl zařazen v průběhu školního roku na žádost rodičů, poté co se uvolnilo místo. Má problémy se sociálním zařazením a dysfázií – nechutí verbálně se vyjadřovat.

***Rodinná anamnéza:*** chlapec vyrůstá ve funkční rodině s rodiči a mladší sestrou, která dochází do třídy nejmladších dětí. Spolupráce s rodinou je na velmi dobré úrovni. Matka je vstřícná, okamžitě se snaží reagovat na doporučení učitelek – zaměření domácí přípravy, odborné vyšetření.

***Osobní anamnéza:*** do speciální třídy chodí teprve několik týdnů. Při pobytu na hřišti začal vyhledávat ke hře děti ze speciální třídy, lépe si s nimi při hře rozuměl. Do mateřské školy nastoupil v pěti letech do třídy běžného typu. V kolektivu vrstevníků se však cítil ztracený. Je to již na první pohled hoch nesmělý, rozpačitý, s nízkou dávkou sebevědomí, vzhledem k nechuti komunikovat se obtížně zapojuje mezi děti. Budí dojem psychomotorického opoždění, ale při individuální činnosti dosahuje dobrých výsledků. Velmi dobře zvládá puzzle, skládačky, rád řeší – s dopomocí – didaktické hry. Ale pokud hned napoprvé nepochopí zadání – zablokuje se, ztrácí zájem a chce činnost okamžitě ukončit. Odmítá vysvětlení, nechce dále přemýšlet a dospět k řešení. Výrazné problémy má při plnění úkolů spojených s počítáním. Číselnou řadu 1-8 celkem zvládne, ale pokud vidí 2 předměty, nedokáže počet určit pouhým pohledem, ale musí množství přepočítat. Matematické hry nezvládá ani s dopomocí. Pokud mu učitelka pomůže úkol řešit, sám nedokáže následně zopakovat řešení stejného úkolu.

Řeč je pro běžného posluchače téměř nesrozumitelná, a proto má sklony nahrazovat slova neverbální komunikací. V současnosti je v péči klinického logopeda.

Chlapec by měl v září letošního roku nastoupit do základní školy. Avšak po dohodě rodičů s odborníky a učitelkami mateřské školy bude mít odklad školní docházky.

### **Kazuistika dítěte 8**

*Jméno:* Mirek

*Věk:* 6,8 let (leden 2012)

***Osobní charakteristika:*** chlapec vyšší hubené postavy, hnědých vlasů a očí. Přátelský, milý, rád komunikuje s dospělými.

***Rodinná anamnéza:*** Mirek vyrůstá s matkou a dvěma staršími bratry. Bydlí všichni společně s matčíným přítelem. Rodina je sociálně slabší s málo podnětným prostředím.

***Osobní anamnéza:*** Mirek nastoupil do mateřské školy až po odkladu školní docházky na doporučení dětského lékaře. Trpí astmatem, které ho ale nijak neomezuje. Chlapec nemá znalosti, dovednosti ani návyky odpovídající jeho věku. V září si ještě neuměl správně vyčistit zuby. Nerozeznával základní barvy. Neznal svoje příjmení a bydliště. Po půl roce ve školce se jeho znalosti rozšířily. Stále si však plete barvy a dělají mu problémy časové pojmy. Boty si obouvá zásadně obráceně.

Při grafomotorických činnostech je lehce podprůměrný. Lateralita – pravorukost. Při nástupu do mateřské školy v šesti letech se učil správný úchop tužky. Řečový projev je srozumitelný. Netvoří však správně věty. Děti se mu často smějí. Slovní zásoba není přiměřená věku. Zaměňuje významy slov nebo tvoří své vlastní.

Početní úkony a znalost číselné řady mu dělají problém. Většinou hádá výsledek. Je nutné každý den opakovat barvy i čísla.

## Kazuistika dítěte 9

*Jméno:* Tadeáš

*Věk:* 6,7 let (leden 2012)

***Osobní charakteristika:*** Tadeáš je menší postavy, světlých nakrátko střižených vlasů. Diagnóza - opožděný psychomotorický vývoj – hraniční kognitivní kapacita, vada řeči, porucha pozornosti.

***Rodinná anamnéza:*** Chlapec žije v úplné rodině se starším bratrem (autista). Neustálé rozpory mezi rodiči vedou ke zhoršení chování a apatii u Tadeáše. V současné době je situace klidná.

***Osobní anamnéza:*** mateřskou školu chlapec navštěvuje již třetím rokem, v kolektivu dětí je aktivní, iniciativní, ale ne vždy je to žádoucí. Při volné hře se zapojuje krátkodobě. Nevydrží déle u jedné činnosti. Není u něj jistota porozumění instrukcím či průměrně složitému řečovému projevu. Celková délka pozornosti je krátkodobá. Tempo je pomalé i díky velké unavitelnosti.

Řeč je nesrozumitelná. Většinou potřebuje při vyjadřování pomoci. Při řízené činnosti potřebuje individuální vysvětlení. Na otázku k tématu neodpoví nebo odpovídá zmateně. Často ani neví, o čem mluvíme. Tadeáš dochází ke klinické logopedce a speciální pedagožce (především na rozvoj motoriky).

Vývoj hrubé motoriky je s mírným opožděním, které ho nijak nelimituje. V pohybových hrách však nerespektuje pravidla a vytváří si svá vlastní.

V grafomotorických činnostech je lehce podprůměrný. Zlepšil úchop tužky a plynulost tahu. Kresba postavy je krátce po opuštění stádia hlavonožce. Kresba má však všechny základní znaky. Kreslení ani malování sám nevyhledává. Raději si modeluje. Početní dovednosti jsou podprůměrné. Rozumí pojmům více x méně. Do deseti napočítá s dopomocí. Paměť je podprůměrná. Zapamatuje si 4 – 5 slov.



## Kazuistika dítěte 10

*Jméno:* Marek

*Věk:* 5,9 let (leden 2012)

**Osobní charakteristika:** Marek je střední postavy, plavých delších vlasů, modrooký. Do speciální třídy byl zařazen na doporučení psychologa pro ADHD, impulsivní chování a neschopnost adaptovat se na větší kolektiv. Z předchozí mateřské školy běžného typu byl vyloučen. Děti se ho straní, mají z něj strach.

**Rodinná anamnéza:** Dítě žije jenom s matkou, otec není uveden. Matka hovoří občas o příteli, zda sdílí společnou domácnost, není známo. Chová doma větší množství zvířat (fretky, krysy, pavouky), což je z oblečení dítěte velmi intenzivně cítit.

**Osobní anamnéza:** Marek chodí do speciální třídy prvním rokem. Psychomotorický vývoj odpovídá věku. S podporou asistenta zvládá zadané úkoly, ale velké problémy má s impulzivitou a afekty chování. Tyto potíže jsou způsobeny nevhodným výchovným vzorem. Matka na dítě křičí, odmítne-li se převléknout, položí ho na zem, obkročmo si na něj sedne a obléká ho násilím. Ona sama má problémy respektovat školní řád – přivádět a vyzvedávat chlapce včas, omlouvat absenci, chodit upravená a přiměřeně oblečená vzhledem k ročnímu období (v zimě naboso).

Marek má problémy respektovat vrstevníky – ihned reaguje agresivně, uhodí je, křičí, vzteká se. Jestliže však učitelka tyto projevy „přehlíží“ a důrazně - avšak klidně - poukáže na nevhodnost jeho chování, často se až neuvěřitelně rychle zklidní a pokračuje ve hře již v pohodě. Není to ale pokaždé pravidlem.

V září by měl chlapec začít navštěvovat základní školu. Není však sociálně zcela připraven. Pokud nebude lépe fungovat rodina, předškolní zařízení ani odborníci patrně ničeho nedosáhnou.

## Kazuistika dítěte 11

*Jméno:* David

*Věk:* 6,11 let (leden 2012)

**Osobní charakteristika:** chlapec je vysoké štíhlé postavy, hnědých delších vlasů, modrých očí. U Davida byl diagnostikován opožděný psychomotorický vývoj – hraniční kognitivní kapacita, vada řeči včetně porozumění, porucha pozornosti, zvýšená úzkostnost.

**Rodinná anamnéza:** David vyrůstá v úplné rodině se starší sestrou. Otec pracuje v zahraničí a jezdí domů jen na pár dní v měsíci. Většinu času tak tráví pouze s matkou. Chlapec o sobě mluví v ženském rodě. Prostředí, ve kterém vyrůstá, je málo podnětné. Matka ho nevede k samostatnosti. Ve školce ho obléká. Ačkoliv je o Davidovi každodenně informována, požadovaného efektu se nedostává.

**Osobní anamnéza:** chlapec navštěvuje mateřskou školu teprve druhým rokem. V individuálním kontaktu (s dítětem i učitelkou) je David aktivní a iniciativní.

V kolektivu dětí je však spíše pasivní. S podporou asistentky je schopný začlenit se do skupiny dětí. Při řízené a volné činnosti potřebuje podporu dospělého. Nejdůležitější je podpora sebejistoty. David si nevěří. Je úzkostný. Při náročnějším úkolu situaci předem vzdává.

V grafomotorických činnostech je spíše průměrný Kreslení či malování, ale nevyhledává. Postavu nenakreslí, bojí se neúspěchu. Rád si modeluje. Při práci s rytmem a hudebními nástroji je však nadprůměrný. Paměť je limitována řečovými schopnostmi.

Řeč je nesrozumitelná. Potíže jsou patrné i při sebevyjadřování. Mluví v krátkých větách. Řeč je „zpěvavá“. Ve skupině vrstevníků je jeho řečový projev minimální.

Chlapec dochází ke klinické logopedce a speciální pedagožce do SPC. Jeho celkový výkon je podprůměrný až hraniční.

## Kazuistika dítěte 12

*Jméno:* Matěj

*Věk:* 5,10 let (leden 2012)

**Osobní charakteristika:** Chlapec je menší, podsaditější postavy. Do speciální třídy mateřské školy byl zařazen na doporučení pediatra s podezřením na některou formu autismu, což však nebylo potvrzeno. Později psycholog diagnostikoval opožděný psychomotorický vývoj projevující se především ve verbálních a sociálních dovednostech a pomalém osobním tempu. V současné době je v péči neurologa, klinického psychologa a klinického logopeda.

**Rodinná anamnéza:** chlapec žije ve funkční rodině, má sestru – dvojče. Děti vyzvedává z mateřské školy většinou maminka, občas prarodiče.

**Osobní anamnéza:** Matěj navštěvuje speciální třídu třetím rokem. První dva roky docházela do téže třídy i jeho sestra, která letos chodí do běžné třídy. K rozdělení dětí došlo po dohodě s rodiči kvůli možnosti většího osamostatnění Matěje. Sestra se snažila v dobré víře jednat i za bratra, který neměl vůbec šanci sám se vyjadřovat a rozhodovat. Původně byly obě děti na sobě velmi závislé, s pomalejším osobním tempem, velkými problémy v řečovém projevu a potřebou fixace na konkrétní dospělou osobu, což byla stále stejná učitelka. Postupně si v novém prostředí přivykly a adaptovaly se. Chlapec k tomu však potřeboval podstatně delší dobu. V tomto školním roce je Matěj v péči asistenta, s jehož podporou zvládá všechny činnosti jako ostatní děti. Rozdělit sourozence od sebe byla správná volba, protože chlapec se začal opravdu sám začleňovat mezi kamarády, rozhoduje se o výběru her. V současnosti se sám dokáže ve skupině prosadit, obhájit i zjednat pořádek. Některých aktivit se zúčastňuje i se sestrou (plavání), avšak dokáže se obejít i bez její přítomnosti (jóga). Dokonce lze říci, že si „samostatnosti užívá“. Došlo u něho k velkému pokroku v několika oblastech – didaktické hry, grafomotorika, pohybové i hudební činnosti a řeč.

Matěj je chlapec vyžadující větší podporu v menším kolektivu a odbornou péči především v oblasti řeči, ale i v sociálních dovednostech a respektování osobního tempa.

### 5.5.5 Zhodnocení výsledků test – retest (po realizované intervenci) ve speciální třídě

V tabulce č. 10 jsou uvedeny výsledky počátečního testu dětí ze vzorku speciální třídy, který byl proveden v lednu 2012, v tabulce č. 11 pak kontrolní test provedený v březnu 2012, kde je žlutě označeno zlepšení v jednotlivých subtestech.

**Tab. 10: Výsledky testu pro rané školáky u dětí ze speciální třídy (leden 2012)**

jméno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	celkem bodů	Steny
Pepa	1	0	0	0	4	3	2	3	1	2	3	3	0	22	2
Mírek	1	2	4	4	1	1	1	0	0	2	1	6	0	23	2
Tadeáš	1	1	3	2	2	0	3	3	1	2	0	5	1	24	2
Marek	1	0	2	8	4	1	1	1	1	2	0	4	0	25	3
David	3	0	1	4	4	2	2	2	2	3	3	2	1	29	3
Matěj	3	2	6	5	4	1	2	1	1	4	2	4	0	35	5

**Tab. 11: Test pro rané školáky na konci výzkumu (březen 2012) zlepšení**

jména	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	celkem	Steny
Pepa	2	0	4	3	4	3	1	3	1	4	3	3	0	31	4
Mírek	2	3	6	8	2	1	1	2	1	4	1	6	0	37	5
Tadeáš	3	3	4	2	2	0	3	3	2	3	1	5	1	32	4
Marek	2	1	2	6	2	0	3	2	2	3	1	6	0	30	4
David	3	2	0	5	4	4	2	3	2	4	3	3	1	36	5
Matěj	3	3	7	7	4	2	2	3	1	4	2	4	0	42	6

Legenda:

1. sluchová analýza – slabiky
2. sluchová analýza – první hláska
3. sluchová analýza – hláska ve slově
4. sluchová analýza – podobná slova
5. sluchová analýza – rozlišování délek
6. zraková analýza – rytmus
7. zraková analýza – pravolevá orientace

8. zraková analýza – paměť
9. zraková analýza – plošné
10. artikulace
11. jemná motorika
12. intermodalita
13. rýmování

V tabulce č. 12 jsou porovnány výkony počátečního a konečného testování u jednotlivých dětí ze vzorku speciální třídy podle dosažených bodů z „Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“, a v tabulce č. 13 je porovnání podle dosažených stenů.

**Tab. 12: Porovnání počátečního a závěrečného testování (prosinec 11 – březen 12)**

	<b>jméno - věk</b>	<b>výsledky 1. testu</b>	<b>výsledky 2. testu</b>	<b>zlepšení o:</b>
<b>7.</b>	Pepa – 5,9	22	31	9
<b>8.</b>	Mirek – 6,8	23	37	14
<b>9.</b>	Tadeáš – 6,7	24	32	8
<b>10.</b>	Marek – 5,9	25	30	5
<b>11.</b>	David – 6,11	29	36	7
<b>12.</b>	Matěj – 5,10	35	42	7

**Tab. 13: Porovnání počátečního a závěrečného testování podle stenů (speciální třída)**

	<b>jméno</b>	<b>hodnocení před: (1. test)</b>	<b>hodnocení po: (2. test)</b>
<b>7.</b>	Pepa	2 - výrazný podprůměr	4 - nižší průměr
<b>8.</b>	Mirek	2 - výrazný podprůměr	5 - průměr
<b>9.</b>	Tadeáš	2 - výrazný podprůměr	4 - nižší průměr
<b>10.</b>	Marek	3 - podprůměr	4 - nižší průměr
<b>11.</b>	David	3 - podprůměr	5 - průměr
<b>12.</b>	Matěj	5 - průměr	6 - průměr

Hodnocení podle stenové normy:

Sten  
 1-2 výrazný podprůměr  
 3 podprůměr  
 4 nižší průměr, hraniční pásmo  
 5-6 průměr  
 7 vyšší průměr  
 8 nadprůměr  
 9 výrazný nadprůměr

Po vyhodnocení výsledků počátečního a závěrečného testu je zřejmé, že u všech dětí ze speciální třídy došlo ke zlepšení oslabených oblastí (vyšší počet dosažených bodů).

#### **5.5.6 Výsledky hodnocení testu u dětí s vývojovými obtížemi (ze speciální třídy)**

**Pepa** – z počátečního šetření vyplynulo, že Pepa měl výraznější problémy ve všech sledovaných oblastech. Výsledek 1. testu byl v pásmu výrazného podprůměru – 2. sten. Jednalo se o nejslabší výkon v celém zkoumaném souboru, avšak ve 2. testu jak je patrné z tabulky č. 9 došlo ke zlepšení v oblasti sluchového vnímání a artikulační obratnosti. Důvodem špatného výsledku může být také chlapcův věk (5,9 -5,11 let).

Kontrolním šetřením se u chlapce ukazuje plynulý a pozvolný rozvoj všech kognitivních a motorických funkcí. Při stimulaci je nutné se zaměřit v rámci předškolní přípravy na rozvoj sluchového vnímání a řeči.

**Mírek** – jeho celkový výsledek testu je úplně stejný jako u Pepy – 2. sten, avšak zde se jedná o chlapce, který má již odklad školní docházky. V průběhu testu byl Mírek roztěkaný, měl problémy s udržením pozornosti. Největší obtíže vykazoval v oblasti zrakového vnímání a rýmování. Naopak dobrého výsledku dosáhl v subtestu intermodality.

Při kontrolním šetření došlo ke zlepšení většiny sledových oblastí. Stále však přetrvávají problémy v oblasti zrakového vnímání (zrakové diferenciacce podobných tvarů, rozlišování rytmu) a grafomotoriky.

U Mirka budeme pokračovat v podpoře všech oblastí vývoje, při intenzivní individuální činnosti v rámci speciální třídy (malý počet dětí).

**Tadeáš** – výsledek testu poukázal na deficit v oblasti artikulace, která je způsobena mnohačetnou dyslálií. Tím je ovlivněna i schopnost sluchové percepce - (určení 1. hlásky, rozlišení podobných slov a hlásky ve slově). Další problém Tadeáš vykazoval v oblasti jemné motoriky v subtestu č. 11 – napodobení písma. Dobrého výsledku však dosáhl v oblasti zrakové paměti a zrakové diferenciacce.

V opakovaném testu byl zaznamenán posun v oblasti sluchové analýzy slov na slabiky a určení první hlásky.

Reedukace musí probíhat jak v rámci logopedické péči u erudovaného odborníka (logopeda), tak také v rámci předškolní přípravy v mateřské škole, která bude u Tadeáše nadále zaměřena na rozvoj sluchové a zrakové percepce a rozvoj jemné motoriky.

**Marek** – výkon 1. testování odhalil u Marka deficit především v oblasti zrakového vnímání (prostorové orientace, interpretace rytmu, zrakové paměti a grafomotoriky).

Průběh 2. testu byl ovlivněn chlapcovou hyperaktivitou a kolísavou pozorností, kdy jsem byla nucena testování přerušit a pokračovat až druhý den. V opakovaném testu byl zaznamenán pokrok v oblasti prostorové orientace a zrakové paměti. Výsledek testu je celkově v pásmu nižšího průměru – 4. sten. Důvodem horšího výsledku může být stejně jako u Pepy chlapcův nižší věk a nedostatečná vytrvalost u jedné činnosti, která je způsobena poruchou pozornosti (ADHD).

U Marka je zapotřebí se zaměřit především na pravidelnou intenzivní práci, kterou je nutné dokončit – často střídat jednotlivé činnosti.

**David** – výsledky 1. testu byly celkově v pásmu podprůměru. David měl problémy, jak v oblasti sluchové analýzy, kdy nedokázal určit počáteční hlásku ve slově a její přítomnost uvnitř slova, tak v oblasti artikulace. Naopak dobrých výsledků dosáhl v subtestu jemné motoriky a zrakové diferenciaci v ploše.

Při 2. testu došlo u Davida k mírnému posunu všech sledovaných oblastí, ale stále přetrvávají problémy artikulační obratnosti a sluchového rozlišování hlásky. Proto budeme i nadále v rámci stimulace využívat program na rozvoj sluchové percepce.

**Matěj** – i přes nižší věk (5,10 let) dosáhl v počátečním šetření průměrného výsledku daného testu – 5. sten. Dobrých výsledků dosáhl v oblasti subtestu sluchového vnímání (analýza slov na slabiky, rozlišení délek). Problém měl v oblasti zrakového vnímání (pochopení a interpretace rytmu, krátkodobá zraková paměť) a rýmování.

V kontrolním testu se potvrdil dobrý výsledek z oblasti sluchové analýzy. Došlo zde ještě ke zlepšení sluchové diferenciaci podobných slov. Vyrovnaného výkonu dosáhl Matěj též v oblasti artikulační obratnosti a intermodality.

Stále ještě přetrvávají problémy v oblasti rýmování. S Matějem budeme i nadále pokračovat v programu sluchového vnímání, a zařadíme ještě více veršovaných pohádek a říkadel.

## 5.6 Závěry šetření

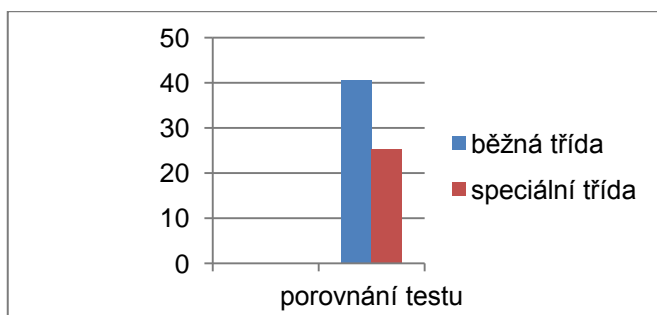
Cílem výzkumného šetření bylo vyhledat děti, které vykazují problémy v jednotlivých oblastech vývoje a vhodnou reedukační péčí ještě před zahájením povinné školní docházky s nimi pracovat prostřednictvím vybraného stimulačního programu a zjistit tak jeho efektivnost.

Výzkumná otázka 1: *Zajímá mne, jakých výkonů dosáhnou v testu rizika děti z běžné třídy a děti ze třídy speciální. Přepokládám nižší hodnoty právě u dětí ze speciální třídy, neboť je zde větší koncentrace dětí s vývojovými obtížemi, které se v testu mohou projevit.*

Na začátku celého výzkumného šetření jsem provedla s 28 dětmi „Test rizika čtení a psaní pro rané školáky“ – 22 dětí z běžné třídy a 6 dětí z třídy speciální.

Porovnání výsledků mezi dětmi obou tříd znázorňuji v grafu 1., který byl vytvořen na základě výsledků (dosažené hrubé skóre) použitého testu. Jak je patrné z grafu 1: **celkový výsledek** je na nižší úrovni u dětí ze speciální třídy, tak jak jsem předpokládala. Je to dáno větší koncentrací dětí s vývojovými obtížemi, proto také dosahují v testu rizik horších výsledků.

**Graf 1: Oblasti vývoje - porovnání výsledků 1. testu (obou tříd)**



Z výsledku 1. testu prováděného u předškolních dětí vyplynulo, že největší problémy měly v oblasti sluchového vnímání (rozlišení hlásky, rýmování) ale i v oblasti zrakového vnímání (především v oblasti interpretace rytmu, kde je zapotřebí spolupráce zraku, sluchu i motoriky). Proto byl také v těchto oblastech připraven a realizován intervenční



program, kde byla cílem stimulace a podpora vývoje právě v těchto oslabených oblastech.

*Výzkumná otázka 2: Zajímá mne, k jakým posunům dojde u dětí z běžné třídy a u dětí ze třídy speciální prostřednictvím realizace stimulačního programu. Ten byl zaměřen na jevy, které jsou základem předpokladů pro čtení a psaní a které byly také podněcovány v dalším rozvoji.*

Souhrnně mohu konstatovat, že v rámci jednotlivých deficitů dílčích funkcí došlo u dětí ze vzorku běžné třídy k výraznějším změnám oproti dětem s vývojovými obtížemi.

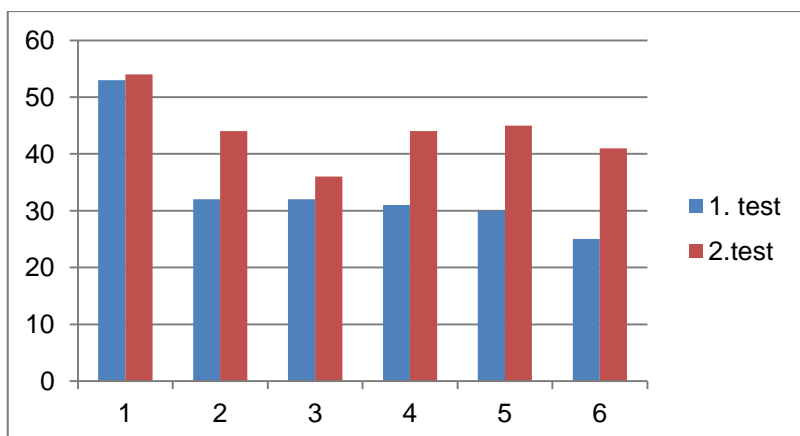
Shledala jsem, že po ukončení výzkumného šetření u zkoumané skupiny porovnáním výsledků prvního a druhého testu (viz graf č. 2 a 3) bylo zjištěno, že vhodnou stimulací došlo u dětí z běžné i speciální třídy k pozitivnímu posunu oslabené oblasti, kdy za pomoci stimulačních programů, které využívám v mateřské škole při řízených předškolních činnostech, byla aktivizována oslabená funkce u dětí s nerovnoměrným vývojem.

Při včasné rozpoznání vývojových deficitů a za podpory stimulačního programu je tedy možné ve většině případů minimalizovat eventuální neúspěch v základní škole.

Děti z běžné třídy vypracovávaly jednotlivé pracovní listy stimulačního programu samostatněji, než tomu bylo u dětí ze speciální třídy. Děti s vývojovými obtížemi bylo zapotřebí více motivovat, povzbuzovat je během práce a věnovat jim zvýšenou pozornost.

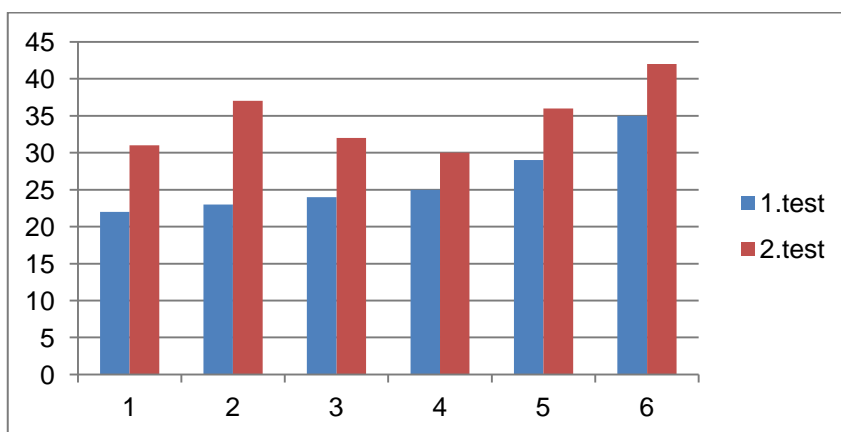
Za pozitivní ale považuji to, že všechny děti dosáhly nějakého pokroku (v menší či větší míře), i když si samozřejmě uvědomuji, že to nemusí být jen díky intervenčnímu programu, ale také díky přirozenému zrání v posuzovaných oblastech.

**Graf 2: Porovnání výkonů 1. a 2. testu souboru dětí z běžné třídy (posun)**



Legenda: 1. Šimon  
2. Aleš  
3. Radek  
4. Barbora  
5. Kateřina  
6. Petr

**Graf 3: Porovnání výkonů 1. a 2. testu souboru dětí ze speciální třídy (posun)**



Legenda: 1. Pepa  
2. Mírek  
3. Tadeáš  
4. Marek  
5. David  
6. Matěj

Práce s testem znamenala pro moji práci značný přínos, neboť pro mne byla dalším zdrojem poznatků o dětech s vývojovými obtížemi, které jsem získala depistáží dětí ještě před nástupem do základní školy.

Informace, získané na základě provedení testu, by se mohly stát návodem, jak s dítětem pracovat i v rodině. Z toho důvodu bych doporučila, aby se s touto diagnostickou metodou seznámily učitelky mateřských škol ve třídách se šestiletými dětmi, které mohou upozornit rodiče, že jejich dítě vykazuje v některé oblasti známky vývojových deficitů. Ti se pak – po dohodě s psychologem - mohou správně rozhodnout o odkladu školní docházky, eventuálně o možnosti zařazení dítěte do mikrotřídy na základní škole.

Účinná spolupráce rodiny, mateřské školy a PPP by měla zajistit podmínky, aby nedocházelo ke stresování a frustraci dítěte.

Při práci s intervenčním programem je třeba se zaměřit nejenom na trénink oslabených oblastí, ale zařazovat i takové úkoly, které dítě zvládá, aby se tak posílilo jeho sebevědomí a radost z úspěchu.

## **Závěr**

Začátek školní docházky je jistě pro každé dítě důležitou a náročnou životní zkouškou. Ve škole jsou na něho kladeny zcela nové požadavky - musí se učit, pozorně sledovat vyučování, podřizovat se učitelovu vedení. To všechno vyžaduje, aby dítě bylo na tyto nové požadavky včas připraveno.

V předškolním věku u dítěte probíhají intenzivně procesy zrání a učení a nabízí se tu prostor pro činnosti, které mohou stimulovat rozvoj jeho osobnosti. Učitelka mateřské školy, která se vzdělává a prohlubuje si vědomosti v této oblasti, by měla umět včas a správně odhalit úskalí, se kterými se může dítě po nástupu do školy setkat. Těmto rizikům je třeba předcházet, aby se tak zabránilo selhání dítěte hned na počátku školní docházky. Není v kompetenci učitelky stanovit diagnózu dítěte, ani kdyby k tomu měla příslušné vzdělání, neboť v mateřské škole je pouze v roli učitelky, ale na základě déletrvající zkušenosti s dítětem a možnosti srovnání s ostatními dětmi může dát taktně rodičům první signál a doporučit jim vyšetření u odborníka v pedagogicko psychologické poradně. A záleží jen na rozhodnutí rodičů, které odborné pracoviště se svým dítětem navštíví.

Třídní učitelka by pak do své práce měla naplánovat aktivity spojené s rozvojem dítěte v oblastech, ve kterých selhává, eventuálně pro něj vypracovat individuální plán.

V praktické části své diplomové práce jsem se zabývala deficitem dílčích funkcí u předškolních dětí, které by mohly naznačit možné problémy v oblasti SPU na základní škole. K tomu jsem použila „Test rizika poruch čtení a psaní“ od autorek Švancarové a Kucharské (2001). Tento materiál je zaměřený na diagnostikování dětí, u kterých jsou ohroženy předpoklady pro zvládnutí čtení a psaní.

Na závěr bych chtěla ještě podotknout, že nelze usuzovat z výsledku jediného testu, neboť dítě může být ovlivněno (momentální indispozicí, denní dobou, nevhodným prostředím) a výsledek testování je tak zkreslen. Učitelka by měla posuzovat dítě komplexně a hodnotit i jeho ostatní výkony.

Tento test nebyl jen přínosem pro moji práci s dětmi, ale bude jistě nápomocen i ostatním pedagogům v mateřských školách, kteří nemají s diagnostikou dosti zkušeností.

## **Abstrakt:**

Diplomová práce se zabývá problematikou přípravy a připravenosti dítěte předškolního věku před nástupem povinné školní docházky.

Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se zabývá definicemi základních pojmů, jako je školní zralost, školní připravenost. Druhá kapitola je věnována vývojové psychologii dítěte předškolního věku. Třetí kapitola se zabývá diagnostikou dítěte předškolního věku z pozice předškolního vzdělávání a poslední teoretická kapitola je zaměřena na rizikové dítě v základní škole.

Praktická část je věnována kvalitativnímu výzkumnému šetření, které sleduje efektivnost posunu ve vývoji oslabené oblasti u vybraného vzorku dětí běžné a speciální třídy mateřské školy za podpory intervenčního programu.

## **Abstract:**

This dissertation addresses the issue of preparation and readiness of a preschool child before his/her entrance to elementary school.

The theoretical part is divided into four chapters. The first chapter is concerned with the definitions of basic terms, such as school maturity and school readiness. The second chapter is dedicated to developmental psychology of a preschool child. The third chapter is concerned with diagnosis of a preschool child from the position preschool education, and the last chapter is centered on a child at risk in elementary school.

The practical part is dedicated to qualitative experimental investigation which observes the advancement of weak parts in selected sample of children from normal and special class of kindergarten school and it is supported by an intervention program.

## Seznam použité literatury:

BEDNÁŘOVÁ, J. ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a.s. 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

KASLOVÁ, M. *Předmatické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Rabbe, 2010. ISBN 978-80-86307-96-1.

KIRBYOVÁ, A. *Nešikovné dítě - dyspraxie a další poruchy motoriky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9.

KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.

KUCHARSKÁ, A. ŠVANCAROVÁ, D. *Bezstarostné roky?*. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-291-X.

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1040-4.

KUTÁLKOVÁ, D. *První třídou bez problémů*. Praha: Galén, 2004. ISBN 80-7262-267-6.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.

MERTIN, V. GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Rabbe, 2011. ISBN 978-80-86307-87-9.

OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika I.: Smysl a proměny dětství*. Liberec: PedF TU, 2002. ISBN 80-7083-656-3.

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický, Praha: Tauris, 2006. ISBN 80-87000-00-5.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem, Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.

ŠVANCAROVÁ, D. KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. 1. vydání. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9.

TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005a. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005b. ISBN 80-246-0841-3.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3.

### **Stimulační programy:**

BEDNÁŘOVÁ, J. *Co si tužky povídaly 2. díl*. Praha: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0895-3.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Mezi námi pastelkami 1. díl*. Praha: Computer Press, 2005. ISBN 80-251-0809-0.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Na návštěvě u malíře 3 díl*. Praha: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0951-8.

BEDNÁŘOVÁ, J. ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky*. Praha: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Sluchové vnímání*. Brno: Pedagogicko- psychologická poradna, 2008.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Rozvoj zrakového vnímání*. Praha: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2440-6.

ELBERT, J. *Oko a ruka. Stopy a obrysy*. Praha: Mutabene, 2006. ISBN 80-86745-12-0

FISCHER, D. *Zbystři zrak a soustřed' se*. Praha: Mutabene, 2011. ISBN 978-80-86745-73-2

LAUBEROVÁ, K. MIOZGOVÁ, M. *Předškoláci ve školce*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-576-9

LINC, V. *Psaní jako hraní*. Praha: BLUG, 1994. ISBN 80-856535-18-6

OPRAVILOVÁ, E. *Než půjdeš do školy I*. Praha: BLUG, 1995. ISBN 80-85635-37-2.

VEBEROVÁ, E. HŘEBEJKOVÁ, J. DUŠKOVÁ, M. FILCÍK, G. *Těšíme se do školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.



## Seznam příloh:

- Příloha č. 1: Přehled některých stávajících stimulačních programů zabývajících se rozvojem předškolního dítěte
- Příloha č. 2: Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky
- Příloha č. 3: Ukázka práce dětí - Sluchové vnímání Jiřiny Bednářové
- Příloha č. 4: Ukázka práce dětí - Předškoláci ve školce od K. Lauberové a M. Miosgové

## Seznam tabulek a grafů

- Tab. 1: Charakteristika výběrového souboru dětí z běžné třídy
- Tab. 2: Charakteristika výběrového souboru dětí ze speciální třídy
- Tab. 3: Test pro rané školáky na začátku výzkumu v běžné třídě MŠ (prosinec 11)
- Tab. 4: Výsledky testu pro rané školáky u dětí z běžné třídy (prosinec 2011)
- Tab. 5: Průměry známek (sluchové vnímání)
- Tab. 6: Průměry známek (zrakové vnímání)
- Tab. 7: Test pro rané školáky na konci výzkumu (březen 2012) **zlepšení**
- Tab. 8: Porovnání počátečního a konečného testování (prosinec 11 – březen 12)
- Tab. 9: Porovnání počátečního a konečného testování podle stenů (běžná třída)
- Tab. 10: Výsledky testu pro rané školáky u dětí ze speciální třídy (leden 2012)
- Tab. 11: Test pro rané školáky na konci výzkumu (březen 2012) **zlepšení**
- Tab. 12: Porovnání počátečního a závěrečného testování (prosinec 11 – březen 12)
- Tab. 13: Porovnání počátečního a závěrečného testování podle stenů (speciální třída)
- Graf 1: Oblasti vývoje - porovnání výsledků 1. testu (obou tříd)
- Graf 2: Porovnání výkonů 1. a 2. testu souboru dětí z běžné třídy (posun)
- Graf 3: Porovnání výkonů 1. a 2. testu souboru dětí ze speciální třídy (posun)